

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Departamento de Antropología Social



TESIS DOCTORAL

**Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: entre la
multiculturalidad y la exclusión**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Betty Martínez Ojeda

Director

María Isabel Jociles Rubio

Madrid, 2016



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

ESTUDIANTES INDÍGENAS COLOMBIANOS EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR:
ENTRE LA MULTICULTURALIDAD Y LA EXCLUSIÓN

TESIS DOCTORAL

BETTY MARTÍNEZ OJEDA

2015

DIRECTORA DE TESIS
Dra. MARÍA ISABEL JOCELES RUBIO (UCM)

*A los pueblos originarios colombianos,
cuyos jóvenes estudiantes universitarios
compartieron conmigo generosamente sus historias de vida:*

*Muruy, Tikuna, Wayúu, Misak (Guambiano),
Muisca, Muruy (Huitoto), Desana, Nasa,
Cubeo, Coreguaje, Tukano, Piratapuyo,
Barasana, Guanano, Muina (Muinane), Puinabe.*

Agradecimiento

Agradezco especialmente a la Dra. María Isabel Jociles Rubio por su permanente e invaluable acompañamiento, orientación y dedicación durante el desarrollo de esta investigación.

INDICE

RESUMEN.....	a
ABSTRACT.....	b
INTRODUCCIÓN	1
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
CAPÍTULO I.....	16
CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA	16
1.1. La educación indígena en la colonia	17
1.1.1. Primeras escuelas en la Colonia	25
1.1.2. Estudios Generales: Génesis de la universidad en Latinoamérica	26
1.2. Educación indígena en la república.....	28
1.2.1. Balance de la educación pública republicana.....	34
1.3. La educación en el siglo XX	39
1.3.1. La educación en la Constitución Nacional de 1991: denominada Constitución de la <i>multiculturalidad</i>	41
2. CAPÍTULO II.	47
APROXIMACIONES TEÓRICAS.....	47
2.1. La cuestión indígena en Colombia: multiculturalidad/interculturalidad y etnicidad/ identidad indígena en el marco de la educación inclusiva	47
2.2. La cultura como fenómeno constitutivo de la subjetividad.....	48
2.3. <i>Multiculturalidad e interculturalidad</i> en Latinoamérica: dos términos en tensión.....	55
2.4. Etnia/etnicidad e identidad indígena	59
2.4.1. “Lo indígena”	67
CAPÍTULO III.....	72
METODOLOGÍA	72
3.1. Las historias de vida como laberintos de la subjetividad	74
3.2. La memoria y el olvido	79
3.3. El trabajo de campo: la entrevista	81
CAPÍTULO IV	86
EL ORIGEN.....	86
4.1. Evocando el Paraíso: la selva, el desierto y la montaña andina	88
4.1.1. La selva: Los hijos del yagé, la coca, el ambil y la yuca dulce.....	89
4.1.2. El desierto: Gente de arena, sol y viento	93

4.1.3. La montaña andina: Gente del agua, del conocimiento y de los sueños	97
4.2. La identidad.....	102
4.3. La lengua nativa	110
4.4. Los recuerdos de los primeros aprendizajes en el lugar de origen	116
4.5. Los componentes rituales como parte del aprendizaje originario	125
CAPÍTULO V	138
SALIR AL ENCUENTRO DE LA EDUCACIÓN OCCIDENTAL	138
5.1. El alejamiento familiar	145
5.1.2. Las emociones en el proceso educativo	148
5.2. Educación primaria	150
5.2.1. Los internados	152
5.2.2. Los colegios	163
5.2.3. El bachillerato (educación media).....	172
CAPÍTULO VI.....	184
LA UNIVERSIDAD	184
6.1. La universidad ¿inclusiva?	185
6.2. Empezar el viaje	192
6.3. Llegar a la ciudad	200
6.4. Los problemas académicos.....	205
6.5. Los problemas económicos	222
6.6. La discriminación.....	227
6.7. La identidad.....	231
6.8. El regreso	237
CONSIDERACIONES FINALES	242
7. 1. Resumen general	242
7.1.1. Evolución histórica de la cuestión indígena en el ámbito de la educación.....	242
7.2. Los resultados de la investigación a la luz de algunas teorías sociológicas y socio- antropológicas sobre la escolarización de minorías étnico-culturales.....	247
7.2.1. Los aprendizajes	247
7.2.2. La resistencia escolar.....	254
7.2.3. Las emociones y la discriminación	256
7.2.4. La selección	257
7.2.5. El regreso.....	262
7.3. Cierre.....	262

7.3.1. Los dilemas de la identidad	262
BIBLIOGRAFÍA.....	267

RESUMEN

Esta investigación aborda desde una perspectiva antropológica el proceso de inclusión en el sistema educativo colombiano. Las personas que participaron en esta investigación fueron veinticuatro estudiantes de dieciocho pueblos indígenas, quienes estudian en universidades públicas y privadas de la ciudad de Bogotá. El análisis se ha centrado en las evocaciones de corto y largo plazo que muestran las diferentes percepciones, creencias y representaciones de sus experiencias educativas y que permanecen en su memoria.

A través de este proceso de investigación, se han evidenciado sus propias interpretaciones acerca de sus vivencias en la educación occidental y su visión del mundo. Los testimonios de los estudiantes indígenas son recogidos a través de entrevistas en profundidad, en sesiones individuales llevadas a cabo en un contexto urbano. Inicialmente, mi investigación se centra en la memoria de los aprendizajes tempranos de los niños en sus lugares de origen (la selva, la montaña andina, y el desierto).

Las formas de conocimiento en la infancia de los estudiantes indígenas se contrastan con sus percepciones posteriores en la educación superior. Los estudiantes entrevistados narraron el proceso de migración de los niños en edad escolar y de sus familias nucleares, algunos niños fueron enviados a instituciones educativas lejos de su contexto originario y de su familia. Esta situación generó un cambio radical de sus vidas, hábitos, costumbres y la ruptura de los lazos emocionales. Las emociones producidas en esta etapa son de gran importancia para este estudio por su efecto sobre la percepción, la cognición y las relaciones intersubjetivas. Por tanto, en el desarrollo de esta investigación se ha interrogado sobre el significado profundo de la educación occidental y su efecto en las etapas posteriores: "bachillerato" y Universidad.

Los participantes expresaron sus dificultades y barreras de todo tipo (económico, pedagógico e identitario) en sus procesos educativos. Por esta razón, el acceso y permanencia en el sistema educativo para estos jóvenes fue/es muy problemático. En su opinión, el sistema educativo colombiano está diseñado a partir de la cultura hegemónica que ignora los conocimientos y habilidades de sus tradiciones específicas, mostrando una denegación de la gestión y reconocimiento de la multiculturalidad nacional.

Una queja frecuente es la baja calidad académica recibida en las escuelas rurales, además de ignorar su lengua materna, sus cosmogonías, sus formas específicas y tradicionales de aprendizaje. Estas fallas son consideradas por ellos como una forma contrapuesta de asumir la clásica "teoría del déficit". En esta investigación se puede ver que, contrariamente a la teoría del "déficit cultural", en este caso, es el Estado el que no proporciona los recursos suficientes.

Otra dificultad mencionada por los estudiantes es el tratamiento inadecuado hacia ellos por parte de los profesores y las personas no indígenas en general, especialmente las expresiones evidentes y frecuentes de discriminación y exclusión. El marco de "las discontinuidades entre la familia y la escuela" muestra la importancia de los procesos de comunicación que participan en las prácticas educativas y de socialización durante las primeras etapas de la vida académica. Estas estrategias de enseñanza dan sentido y ayudan a suavizar las contradicciones que puedan surgir. A través de los discursos recordaron y reconocieron los casos particulares en los que los profesores fueron amables y cercanos y cómo esto ayudó en el proceso de ajuste a los nuevos contextos.

Las primeras etapas de los períodos de socialización son especialmente importantes para la conformación social de las personas. De acuerdo con Lahire estas establecen las primeras disposiciones cognitivas y del comportamiento que marcarán muy duraderamente a los sujetos (2008). La etapa de la escuela secundaria es una etapa de la vida formada por muchas socializaciones complejas, en la que tendrán lugar simultáneamente influencias, a veces

contradictorias de la familia, la cultura original, la escuela, los amigos (indígenas y no indígenas), el entorno urbano, el consumo cultural, etc.

En la universidad la remoción del mundo conocido además del duelo migratorio y la confusión por los cambios rápidos son barreras que aprenden a resolver por medio del surgimiento de estrategias adaptativas, de identidades móviles, acordes a las nuevas circunstancias.

Finalmente, las representaciones de los estudiantes expresaron su descontento con el diseño intencional de las formas de ingreso, títulos de estudios y reconocimientos académicos preferenciales para aquellos que se encuentran en posiciones culturales y socioeconómicas privilegiadas que legitiman y reproducen las atávicas desigualdades sociales.

Los pueblos originarios, históricamente segregados, se han enfrentado a la diversidad (entendida como *diferencia*) y a la interculturalidad (entendida como *asimilación*). Por tanto, surge la necesidad de analizar críticamente en América Latina y especialmente en Colombia el multiculturalismo en los contextos globalizados contemporáneos donde paradójicamente parece ser que se reproduce y refuerza la desigualdad y la marginación histórica.

ABSTRACT

This research addresses from an anthropological perspective the inclusion process in the Colombian education system. People who participated in this research were twenty four students from eighteen indigenous peoples; those are studying in public universities and private in Bogotá. This analysis has focused on memories of short and long term; it shows different perceptions, beliefs and representations their educational experiences stored in memory.

Through this research study, I have shown their own interpretations of their experience in western education and their worldview. The testimonies of indigenous students are collected through detailed interviews, in one-on-one and individual sessions in an urban context. Initially, my research focuses on the memory of the early learning of children in their hometowns (jungle, Andean mountain, and desert).

Forms of knowledge in the infancy of indigenous students are contrasted with subsequent perceptions in modern Western education. Indigenous students interviewed, reported the migration process of children of school age and their nuclear families, some children were sent to schools far from their original context. This situation generated a radical change of life, habits, customs and the breakdown of emotional ties. Emotions caused at this stage are of great importance in this investigation by their effect on perceptions, cognition and inter subjective relations. Therefore, in the development of this research it has been asked about the deep meaning of Western education and its effect on the later stages: “bachillerato” and University.

Indigenous students interviewed said they had difficulties and barriers of all kinds (economic, educational and identity) in their educational processes. For this reason, access and permanence in the educational system for these young people is very problematic. In his view, the educational system is designed from the hegemonic culture that ignores the knowledge and skills of its specific traditions, showing a denial of recognition of domestic multiculturalism.

One complaint is the low academic quality received in rural schools, in addition to the denial of their native languages, their worldviews and their specific forms of learning. These failures are considered by them as another way to take the “deficit theory”. In this research can see that contrary to the theory of cultural deficit is the State that does not provide sufficient resources.

Another difficulty mentioned by students is the inadequate treatment by teachers and non-indigenous people in general, especially the obvious and frequent expressions of discrimination and exclusion. The discontinuities between the family and the school show the importance of the communication processes involved in educational practices and socialization during the early stages of academic life. These teaching strategies give sense and help soften the contradictions that may arise. Students interviewed recalled and recognized the particular cases where teachers were nice and close and how it helped in the adjustment process.

The early stages of socialization periods are especially important for social shaping of people, according to Lahire are establishing the first mental and behavioral rules that will mark very durably individuals (2008). The high school stage is a stage of life made up of many complex socialization , in which take place simultaneously influences , sometimes contradictory from the family, the original culture , the school , friends (indigenous and nonindigenous) the urban environment , cultural consumption , etc.

In the university the removal of the known world with mourning and confusion migration by rapid changes are barriers that they learn to be solved by the emergence of adaptive strategies of identity to the new circumstances.

The narratives of the students expressed dissatisfaction with the intentional design of the forms of income, educational qualifications and academic preferential awards to those in privileged cultural and socioeconomic positions that legitimize and reproduce the original social inequalities recognition.

The indigenous peoples, historically segregated, have faced diversity (understood as difference) and the interculturality (understood as assimilation). Arises the need to analyze critically in Latin America the multiculturalism in today's globalized contexts where paradoxically appear to be reproducing and reinforcing inequality and marginalization.

INTRODUCCIÓN

Y hay una pregunta que un guerrero tiene que hacerse
obligatoriamente: ¿Tiene corazón este camino?

JUAN MATUS, Chamán Yaqui

A más de dos décadas de la declaración constitucional de Colombia como nación multicultural, en un gesto de explícito reconocimiento del fundamento de su identidad nacional, basado en la dignificación de las diversas manifestaciones de la cultura, se hace necesario realizar un balance general y verificar tanto el alcance como la efectividad actuales de la aplicación de los principios en ella consagrados. Dicho balance debe realizarse desde diversos sectores, tanto desde la cultura mayoritaria como desde el interior de las propias minorías étnicas, en tanto que constituyen el centro de interés de dicha reforma política. Para el caso de este estudio, lo que interesa es la apertura democrática de la educación occidental/formal para estudiantes provenientes de pueblos indígenas.

Ante la observación directa de las múltiples y evidentes dificultades a las cuales se ven abocados los estudiantes indígenas en su proceso académico en el interior de las aulas de distintas universidades bogotanas, surgen interrogantes sobre la viabilidad y legitimidad de las reformas educativas y sobre la efectividad y pertinencia de los proyectos y programas universitarios producto de las exigencias estatales para dar cumplimiento a las directrices legales para subsanar la inequidad histórica de la que habían sido víctimas estas poblaciones. El nuevo Estado Social de Derecho requería entonces del concurso de todos los estamentos sociales, políticos y académicos que coadyuvaran a la tarea inminente de recuperación de la dignidad de los pueblos indígenas, históricamente discriminados y excluidos sistemáticamente de los bienes materiales y simbólicos para la determinación de su propio desarrollo, al punto de haberse puesto en riesgo tanto su vida biológica como sus sistemas culturales (Sánchez Botero, 2009: 13).

Las acciones afirmativas encaminadas a reparar este proceso de discriminación histórico se basaron, en primera instancia, en el reconocimiento oficial de la persistente vulneración de los derechos de estos pueblos; por ejemplo, el derecho a la vida, a la

integridad como personas, al reconocimiento del contenido de sus cosmogonías y de su lengua, así como el derecho a la conservación de sus culturas particulares, es decir, el derecho a ser distintos. Pero también uno de los derechos vulnerados que estas políticas buscaron subsanar y reparar fue el de obtener las mismas oportunidades que tiene el resto de colombianos, sobre todo, el derecho al libre acceso al conjunto de conocimientos locales/universales y que, en igualdad de condiciones y de reconocimiento de sus saberes, aporten a la construcción del mundo social y cultural de las nuevas generaciones de la nación colombiana y del mundo.

No obstante, pese a los discursos oficiales, cifras e informes alentadores al respecto, mi ejercicio académico cotidiano como docente me sitúa frente a una realidad subyacente que parece indicar un punto de inflexión en este aparentemente mejorado estado de cosas. Se tiene la percepción de que los males del pasado, como la discriminación, la exclusión y la desigualdad crónica no han desaparecido y de que paradójicamente en ocasiones estos males se recrudecen, por el contrario, en ámbitos educativos como la universidad, considerada como un espacio por excelencia de la democracia.

Surge, entonces, una pregunta inevitable: ¿La educación formal para la población indígena es una utopía o un hecho posible, realizable de manera equitativa, en igualdad de condiciones y oportunidades respecto al resto de la población colombiana?

El propósito de esta investigación se centra en indagar, desde una perspectiva antropológica, las percepciones, imaginarios y representaciones del proceso de incorporación en el sistema educativo colombiano de veinticuatro estudiantes provenientes de dieciocho pueblos indígenas, que actualmente adelantan sus estudios en universidades de Bogotá, tanto públicas como privadas.

Para dar cuenta del proceso investigativo, el presente documento ha sido redactado como sigue. En el primer capítulo, “Contexto histórico de la educación indígena en Colombia”, se exponen los principales antecedentes históricos del proceso enculturador/educador de los últimos 500 años, con el objetivo de mostrar una panorámica general de la tramitación de la diferencia a través de la aplicación de los diferentes sistemas y modelos educativos en un territorio extremadamente diverso. El recorrido se inicia en las primeras etapas de la Conquista Española, cuando la evangelización hizo las veces de dispositivo educador que condujo a incorporar a los

nativos de las nuevas colonias al proyecto civilizador de Occidente y, cuando éstos opusieron resistencia, se controló mediante la implementación de estrategias de modelamiento de la subjetividad, todas ellas basadas en la legitimación radical de las diferencias sociales. Tal legitimación, efectuada en la Conquista y en la época de la Colonia, se perpetuará en los siguientes siglos de la República y durante el siglo XX. El común denominador de la gran variedad de formas de educar en la diversidad es el establecimiento de una cultura hegemónica/dominante como paradigma de socialización de las culturas propias/subalternas. Solamente en la última década del siglo XX el Estado colombiano enfrenta la revisión histórica de la cuestión indígena en Colombia, dando lugar a la promulgación de la Constitución de 1991, conocida como la Constitución de la multiculturalidad. El primer capítulo pretende, entonces, configurar un contexto histórico de contraste para el análisis crítico de la efectividad de los cambios implementados con posterioridad a la reforma constitucional mencionada.

Seguidamente, en “Estado de la cuestión”, se presentarán algunas de las conclusiones de los estudios más relevantes relacionados con el tema de esta investigación, haciéndose hincapié en aspectos destacados del estado del arte. Aunque las investigaciones sobre el tema a nivel latinoamericano y colombiano han empezado a incrementarse en los últimos años, aún no son suficientes para generar una panorámica más aproximada a la realidad, ni en términos cuantitativos ni, mucho menos, en términos cualitativos relativos a la subjetividad y a la situación particular de los participantes en los sistemas educativos oficiales. Hasta el momento, los estudios más numerosos y más rigurosos se han generado desde el interior de los mismos pueblos indígenas, apoyados por organizaciones internacionales, y básicamente agenciados y focalizados en comunidades ubicadas en la región andina, por lo que no se podría hablar de una cobertura representativa de todas las comunidades afectadas por el fenómeno.

Posteriormente, en el segundo capítulo, titulado “Aproximaciones teóricas”, se presentan las opciones conceptuales elegidas para abordar las principales categorías de análisis: multiculturalidad/interculturalidad, etnicidad/identidad. Es importante anotar desde este momento el carácter polisémico de estas categorías y el entrecruzamiento de sus diferentes significados, y tener en cuenta que la discusión aún no está acabada en el ámbito académico y cultural continental. Estas nociones son el eje del análisis de esta investigación.

En el ámbito de la educación para la diversidad, estas categorías se plantearon —y aún se plantean— desde la perspectiva del modelo de la “cultura legítima” o cultura hegemónica/dominante, que declara reconocer las diferencias e incluirlas en los procesos educativos contemporáneos, aunque a expensas de la homogeneización cultural y el extrañamiento identitario que deriva de ello. Esto genera que los estudiantes provenientes de comunidades indígenas, consideradas como *subalternas*, sean primero asimilados al sistema educativo institucionalizado y luego sean catalogados desde la perspectiva legitimista del *déficit*. Mientras el multiculturalismo domina el discurso político contemporáneo, se observan claras tensiones entre los criterios de su interpretación, que dependen de su lugar de enunciación. El concepto de multiculturalidad, al ser pensado desde “arriba” (Walsh, 2002), mantiene los intereses hegemónicos de los sectores blanco/mestizos que tienden a reproducir los centros de poder. A pesar de que la noción de multiculturalidad surgió en Colombia como una fuerza integradora con la intención de reconocer y preservar los valores simbólicos de la nación, algunas vertientes la acusan de ser reduccionista y homogeneizante.

El tercer capítulo, “Metodología”, hace referencia al diseño metodológico centrado en historias de vida. Estas recogen la memoria de las experiencias vividas por estudiantes indígenas desde la infancia hasta el presente en torno al tema de esta investigación: “el encuentro con la educación occidental”. En estos relatos es central la forma en la que los estudiantes evocan los eventos y recurren a los olvidos, así como sus emociones; todo ello constituye su manera de situarse en el mundo, y lo hacen a través de una estructura temporal reconstruida y representada constantemente en los relatos. Mediante la inmersión en la memoria que se conforma en la narración, se busca reconstruir los significados, emociones y expectativas de su encuentro con el mundo occidental a través del sistema educativo. La entrevista fue el método de recolección de datos escogido, a partir del cual se analizaron tanto las aproximaciones como los distanciamientos entre los diferentes puntos de vista de los distintos agentes, lógicamente sin olvidar la autonomía de cada historia. Al fin y al cabo, “la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano” (Geertz, 2003: 27). La intención, en este sentido, es comprender cómo estos sujetos experimentaron los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuáles fueron los puntos de inflexión en su encuentro con el sistema educativo occidental. El análisis se ocupa de sus experiencias intelectuales y emocionales, así como de la reconstrucción de la memoria, de los

aprendizajes tempranos, los eventos y contextos que los rodearon, al igual que de sus percepciones personales acerca de su realidad actual y su visión de futuro.

Una vez expuestas las consideraciones históricas, conceptuales y de método, el cuarto capítulo, “El origen”, se adentra finalmente en los testimonios de los estudiantes indígenas, que evocan los primeros aprendizajes tradicionales en sus lugares de origen, con el objetivo de demarcar las distancias epistemológicas y emocionales con respecto al tipo de conocimiento escolarizado. Los ejes estructurantes de la experiencia humana, la temporalidad y la espacialidad, retrotraen el pasado lejano al presente a través de la reconstrucción narrativa. La secuencia de eventos se constituye en nuevos órdenes, imágenes y significados que, según indica Pizarro (2006), permiten captar redes y conexiones que exceden lo cotidiano, lo individual y lo particular, en tanto componen el conjunto de representaciones y sentidos que los sujetos articulan como parte de un conjunto social. Mi búsqueda se centra en esta composición perceptual de la experiencia primera con respecto a los aprendizajes tempranos en el seno del ambiente familiar y en el espacio/territorio donde se acuñaron tanto las primeras anexiones identitarias como la comprensión del mundo de los jóvenes indígenas entrevistados; elementos que se contrastarán con las narraciones y aprehensiones de sus experiencias posteriores en su inmersión en la educación occidental moderna.

Con el quinto capítulo, “Salir al encuentro de la cultura occidental”, se inicia el relato del proceso migratorio que implica un desplazamiento, no solamente de los niños que entran en edad escolar, sino de una gran proporción de sus familias nucleares. Esto constituye un cambio radical de vida, hábitos, costumbres y, por supuesto, lugares, cuya razón fundamental es el anhelo de incluir a sus hijos en el sistema educativo escolarizado. Aunque diversas, las experiencias coinciden en muchos aspectos. Para los niños cuyos padres los ubicaron en instituciones como colegios o internados, la experiencia vivida evoca recuerdos dolorosos, como el alejamiento familiar y el extrañamiento. Al ser alejado completamente de sus vínculos afectivos, el niño es tratado como “huérfano, sin pasado, sin historia, como si su historia comenzara con él mismo” (Sánchez Parga, 2004: 33), es decir, ignorando todos aquellos componentes básicos que le permitirán devenir adulto, y especialmente el más importante: una identidad.

Las emociones suscitadas en la evocación de cada una de las etapas del proceso resultan de especial importancia para esta investigación, debido a la mediación capital que ejercen en las percepciones y la cognición —memoria, racionalización— y en las relaciones humanas intersubjetivas. Los sentimientos modifican el pensamiento, la acción y el entorno, dejando una intensa huella que se refleja en el significado de la experiencia vivida. El capítulo cubre las primeras etapas de la educación formal: primaria y bachillerato (educación media), en las cuales se presenta la mayor tasa de deserción escolar. Por tanto, se indaga en las percepciones, dificultades y significados de cada una de las etapas vividas por los estudiantes, se describen los esfuerzos, tanto colectivos como individuales, que implicaron estas primeras fases del proceso, en muchas ocasiones, con el claro propósito de alcanzar los niveles de educación superior.

El sexto y último capítulo, “La universidad”, se ocupa de la experiencia de una pequeña proporción de los niños que inician la educación institucionalizada, y que logran superar las múltiples barreras que encuentran en el camino. En los últimos años, el acceso a la educación y, sobre todo, a la educación superior se ha convertido para muchos pueblos indígenas en un asunto prioritario. Sin embargo, del número inicial de niños de esas poblaciones que ingresan al sistema educativo colombiano —en los niveles básico y medio—, sólo un porcentaje mínimo accede a la educación superior. En este capítulo, el eje de las narraciones son las experiencias en la vida universitaria, tanto de tipo académico como económico, y las percepciones sobre el cambio de su identidad cultural y la experiencia de la discriminación.

Finalmente, se presentan las conclusiones de esta investigación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En años recientes, los asuntos indígenas se han ubicado en un primer plano de la discusión política en América Latina, debido al gran auge de los movimientos indígenas que ha permitido visualizar las problemáticas históricas y emergentes de estas poblaciones, enfrentadas a sociedades mayoritarias tradicionalmente desiguales en el continente. Para Claudio Rama (2005), director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), el proceso de organización de los pueblos indígenas ha llegado a tener importante incidencia en sus respectivos países, y ha influido notoriamente en la visibilización de sus problemáticas. No obstante, el autor señala que las condiciones de vida de estas comunidades continúan en detrimento, puesto que en la última década del siglo XX se incrementó de 200 a 220 millones el número de personas que en América Latina está por debajo de la línea de pobreza; población compuesta en su mayoría por indígenas. Indica, por ejemplo, que el 86% de la población indígena en Guatemala es pobre. En Ecuador, 9 de cada 10 indígenas también lo son, al igual que 7 de cada 10 afroamericanos y 5 de cada 10 mestizos, por lo que concluye que “lo anterior permite colegir que en América Latina la pobreza tiene color” (2005: 12).

Las organizaciones indígenas, ante la constatación de la vigencia de “relaciones interculturales inequitativas de hecho”, han generado propuestas de políticas públicas encaminadas a la “interculturalidad con equidad” (Mato, 2011: 67), que han influido incluso en reformas constitucionales, conducentes a la materialización de sus reivindicaciones. El objetivo al que se apunta inicialmente es lograr el reconocimiento de los respectivos Estados de su condición pluriétnica/pluricultural. Los Estados latinoamericanos que reconocen y protegen actualmente —desde sus reformas constitucionales— el derecho de los pueblos indígenas a su idioma, a su identidad y a su cultura propia son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Son significativas las transformaciones que han tenido lugar con respecto al reconocimiento de los derechos de las naciones indígenas en los diferentes países de la región. Sin embargo, a nivel nacional e internacional, es escasa la literatura que hace

referencia a investigaciones que estudien en profundidad los derechos educativos de los pueblos indígenas desde sus implicaciones culturales, lingüísticas e identitarias que fundamenten el ejercicio pleno del derecho a la educación con currículos pertinentes para los pueblos indígenas de México (Arcos, 2012). Los países en los que se han hecho estudios más relevantes sobre el tema son especialmente México (Nibón Bolán, 2012; Bastida Muñoz, 2012; Castillo Salazar, 2012;), Ecuador (Cuji, 2012), Bolivia (Choque Quispe, 2012), Perú (Córdova Cusihamán, 2012; Villasante Llerena 2012), Argentina (Walsh, 2007; Czarny, 2007; Millán, 2012) y Brasil (García y Paladino, 2007; De Oliveira, 2012).

Según indica Mauricio Sánchez-Álvarez, en una revisión sobre experiencias de enseñanzas universitarias, estos derechos tienen que ver con cuatro demandas fundamentales del movimiento indígena de Latinoamérica: recuperación de tierras (a menudo entendidas a la manera de territorios), reconocimiento de las formas de gobierno (estructuras de poder, representación e impartición de justicia), respeto a la cultura como patrimonio colectivo distintivo y el derecho a la educación propia (Sánchez-Álvarez, 2011, citado por Bertely, 2011).

En México, David Navarrete, director del International Fellowships Program (IFP) de la Fundación Ford, reporta los hallazgos de una investigación sobre el primer programa de becas de posgrado destinado a la población indígena, que aportan datos relevantes sobre el tema. Indica que este tipo de programas se ofrece en condiciones de desigualdad evidente para la población indígena, ya que “de los 12,7 millones de indígenas (11% de la población) y los 8,5 millones que hablan alguna de las 62 lenguas originarias de México, 15% es analfabeta, contra 6% del resto de la población del país” (Navarrete, 2009: 16). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) informa que únicamente el 2% de la población indígena de 18 a 25 años ingresa al nivel superior y que tan sólo uno de cada cinco estudiantes termina sus estudios y recibe el título correspondiente. La gran demanda de estudios universitarios de jóvenes indígenas amerita estudios más profundos, ya que todo indica que el proceso actual favorece a algunos grupos étnicos y sociolingüísticos más que a otros, encontrándose que algunas regiones y poblaciones con mayor exposición a la experiencia escolarizada tienen también mayores posibilidades de reivindicar sus derechos que las que históricamente han estado más alejadas de ella (Navarrete, 2009: 18). El autor resalta que la existencia de un programa de entrenamiento académico

previo, propuesto por él, que involucra actividades de integración grupal, fortalece la identidad, autoestima e inclusión educativa de estos jóvenes. Sin embargo, el tema sobre la inclusión en los currículos convencionales de los conocimientos indígenas aún no se ha retomado. Según el estudio mencionado, esta inclusión implicaría acciones tan complejas como articular las actitudes y valores que intervienen en el ejercicio de la dominación subjetiva de la cultura dominante con el objetivo de estrechar los vínculos entre las comunidades y la escuela convencional.

Otro estudio, el de Lucas Arcos para el caso de México, sostiene que la reflexión sobre el derecho a la educación se ha focalizado en los últimos años en las reformas constitucionales y sus fundamentos jurídicos. Los resultados de la investigación, realizada en la escuela de educación superior del Estado de Chiapas, concluyen que los estudiantes entrevistados declararon mayoritariamente su inconformidad con el modelo educativo por no responder a las necesidades e intereses de los pueblos indígenas, “porque los estudiantes al egresar niegan su identidad, su cultura y su lengua” (Arcos, 2012: 550). Estas conclusiones justificarían, según el autor, la creación de escuelas normales exclusivas para indígenas, en este caso relevantes para los pueblos indígenas de Chiapas, a través de las cuales se podrían superar las consecuencias de las políticas indigenistas de asimilación e integración a la sociedad mayoritaria, que los occidentaliza y les hace renunciar a su lengua y cultura material y espiritual, a través de currículos que no son relevantes ni socialmente pertinentes.

De otro lado, las conclusiones del estudio de Mindahi Bastida (2012) recomiendan como política pública nacional la orientación y el fortalecimiento de la educación superior intercultural para consolidar este enfoque en las universidades e instituciones de educación superior convencionales, principalmente en lo que respecta a la revitalización de las lenguas y culturas propias y el desarrollo de las regiones y territorios indígenas. En el referido estudio se informa que en la UNAM se implementó el Programa México Nación Multicultural, que promueve la investigación sobre la condición pluricultural de México, centrada en reconocer y reforzar los conocimientos de los pueblos originarios. Sin embargo, según los resultados del mismo, las intenciones se diluyen en los cursos más avanzados:

[...] tal pareciera que las universidades convencionales toman el tema como un asunto marginal de origen, por lo que al abordarlo se nota una conducta de segregación. Así se ve reflejado en

muchas de ellas, donde ponen una sección aparte para atender a los estudiantes indígenas o se les apoya con una beca, pero no más allá. De tal modo parece una discriminación, más que una política de inclusión. (Bastida, 2012: 373)

Según Luis Fernando Cuji (2012), en Ecuador existen dos significados desde los que se entienden los proyectos multiculturales. El primero corresponde a la carga de reivindicación étnica que los movimientos indígenas le han agregado al concepto, que pone el énfasis en la autodeterminación y autonomía de los pueblos indígenas. El segundo tiene que ver con las relaciones de reconocimiento, respeto e inter-aprendizaje entre las diferentes culturas, para lo cual se propone la inclusión de indígenas en la sociedad nacional. Estas posiciones polarizadas, aparentemente contradictorias, suelen ser generalizadas en distintas regiones del continente. Quienes defienden la primera concepción ven el peligro de la división del Estado más que los beneficios de la pluralidad. Quienes defienden la reivindicación étnica ven la inclusión como una aceptación de las posiciones subordinadas y la negación de los logros alcanzados hasta ahora por los movimientos indígenas.

La población indígena ecuatoriana presenta un desnivel importante en la educación media y secundaria, que reduce significativamente las posibilidades de acceso a la educación superior. El informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2009) sobre la situación de los pueblos indígenas del Ecuador muestra que las tasas de escolarización básica no superan el 21% de los niños indígenas y que, de ellos, son muy pocos los que llegan a la universidad (citado en Cuji, 2012: 308). Estos últimos, con condiciones deficientes de ingreso, son objeto de una educación experimental, aún no legitimada social ni jurídicamente, que todavía se encuentra subordinada a la educación hegemónica y que, al ser reciente, presenta muchos errores en su implementación. Según este estudio, las políticas públicas aplicadas de forma no selectiva pueden:

Omitir aspectos o individuos indispensables para su diseño, tanto para la población rural como urbana. La oferta educativa para las poblaciones diversas corresponde a las agendas de desarrollo de las autoridades universitarias manteniéndose ausentes sus conocimientos ancestrales. Las contradicciones en la comprensión de la noción de proyectos multiculturales plantean conflictos en su aplicación por las disputas de poderes emergentes. A pesar de la emisión de políticas públicas para el reconocimiento de la autonomía y la libre determinación de los pueblos indígenas, se siguen manteniendo las imágenes paternalistas sobre pueblos y nacionalidades. (Cuji, 2012: 309)

Para Catalina Vélez, investigadora de la Universidad Católica de Ecuador, el proceso de modernización del Estado, sobre todo en la década de los noventa, hizo posible las reformas educativas que llevaron a incorporar la interculturalidad como elemento permanente de los currículos y contenidos académicos (Vélez, 2008). En la última década, el fortalecimiento de los movimientos indígenas en Ecuador ha inspirado a las organizaciones indígenas, sobre todo a aquellas de la región andina latinoamericana, que se han convocado en torno a sus reivindicaciones identitarias. Por ejemplo, “en 1998, la reforma constitucional incorporó quince derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas reconociendo sus autoridades y su derecho consuetudinario” (Walsh, 2000, citada en Vélez, 2008: 107). En el caso del movimiento indígena ecuatoriano, una de las principales demandas es la del derecho a la educación; esta lucha ha inspirado a nivel regional el movimiento encaminado a la transformación de las propuestas educativas oficiales, incidencia que se debe reflejar en la incorporación de la multiculturalidad en la educación, como noción y como mecanismo capaz de dotar de mayor sentido, calidad y equidad a las propuestas educativas convencionales. Sin embargo, según el criterio de Catalina Vélez, la incorporación de la interculturalidad en la educación oficial ecuatoriana está inserta en el ámbito de la perspectiva oficial unidireccional del Estado, que la convierte en una estrategia de control político desde donde surgen propuestas de inclusión que parecen incorporar las demandas de los movimientos sociales emergentes, mas no desde una posición multicultural de los distintos Estados con la intención de construir sociedades más justas y equitativas, donde el ejercicio de la diferencia sea un derecho inalienable y donde la educación cumpliera un papel fundamental en esa transformación.

Sobre el caso boliviano, Crista Weise (2004) afirma, en el informe de la investigación sobre la Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia IESAL-UNESCO, que queda demostrado el gran desconocimiento cuantitativo y cualitativo de la situación educativa de los pueblos indígenas al no contarse con estudios suficientes y profundos sobre el tema. Considera que los estudios socioeconómicos y sociodemográficos son muy deficientes y que “no permiten siquiera tener una aproximación cercana a ello” (2004: 65); además, encuentra evidente la invisibilización de la población indígena en el sistema educativo, particularmente en la educación superior. Según los resultados de la investigación, el sistema nacional de universidades no es consciente de la problemática y no se han implementado políticas ni directrices especiales u

orientaciones para la protección del derecho educativo de estas poblaciones, y mucho menos se ha realizado algún tipo de reforma en contenidos y métodos.

En 2011, María Eugenia Choque, investigadora del Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara (CEM), evidenció, sin embargo, el gran avance llevado a cabo sobre el particular, e indicó también que la lucha por la educación superior indígena es uno de los principales requerimientos de los pueblos indígenas bolivianos. Bolivia es un Estado multicultural y pluriétnico, en el que el 62% del total nacional de la población se identifica como indígena (Choque, 2011). En este contexto, el conjunto de normativas oficiales sobre la educación superior ha suscitado amplios debates, reflexiones y teorías desde el interior de las mismas poblaciones. Los avances logrados en esta materia en el periodo 2004-2011 corresponden al acogimiento de las demandas que responden a las necesidades expresadas desde el espacio local, nacional, regional e internacional, para lograr hacer de la educación un efectivo ejercicio de los derechos humanos. En Bolivia, según la mencionada autora, se ha visto un gran avance en relación con el tema de los derechos humanos para los estudiantes indígenas en las universidades, que han podido ser incorporados en los currículos:

Siendo atribución del Vice Ministro de Ciencia y Tecnología el contribuir a la implementación de proyectos y programas de investigación científica, tecnológica y de innovación, formulados por los diferentes sectores en los ámbitos regional y nacional, en concurrencia con las entidades territoriales autónomas y descentralizadas, lo que permite a las universidades incorporar temáticas indígenas en sus planes de estudio. (Choque, 2011:172)

Aunque los avances son notorios, en opinión de la investigadora, aún falta el cumplimiento pleno de la Constitución Política del Estado sobre los derechos de los pueblos indígenas en su país. Por ejemplo, no se ha cumplido la inclusión del idioma nativo en los planes de formación, y los profesores continúan manteniendo como exclusivo el idioma hegemónico como primera lengua en los procesos de enseñanza convencional. Con todo, Bolivia se ha instituido en uno de los Estados pioneros en la propuesta de creación de universidades indígenas, dirigidas a procesos de descolonización de la ciencia y la recuperación de los saberes y conocimientos indígenas, en la perspectiva teleológica de los pueblos autóctonos del *buen vivir* (Flórez Silva, 2010; Choque, 2011).

Según Milena Mazabel Cuasquer (2011), tal como mantiene en el estado del arte realizado para la investigación Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, promovida por IESALC-UNESCO en 2011, en Colombia se han desarrollado pocos estudios sobre educación superior para grupos étnicos. La autora menciona la existencia de diez estudios nacionales y cuatro estudios comparados (2011: 276) y afirma que en 2002 se realizó el primero de ellos de carácter comparativo, en el que se referencia de manera parcial la situación de las universidades de educación convencional en América Latina y de instituciones de educación intercultural.

En 2004, en el marco de estudios nacionales sobre el tema, la UNESCO realizó la investigación Diagnóstico sobre la Educación Superior Indígena en Colombia, con la participación de las principales organizaciones indígenas del momento: Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Las conclusiones más destacables a las que se llega hacen referencia, en primer lugar, a la necesidad de continuar los estudios y los procesos incipientes desde la perspectiva de los mismos pueblos indígenas. Se evidencia la necesidad de establecer sistemas de información confiables para todos los niveles educativos, así como mesas de trabajo permanentes entre las organizaciones indígenas y el Ministerio de Educación Nacional, orientadas a la reflexión y la concertación tanto de los marcos conceptuales como de la visualización de las experiencias en funcionamiento. Se plantea el desarrollo de estrategias que permitan identificar las principales problemáticas y tomar medidas para superar las condiciones de inequidad de lo indígena frente a lo nacional, la deserción, el desarraigo cultural, el financiamiento de la educación superior, la capacitación para asumir los procesos administrativos y académicos que requieren los programas para su operativización. Finalmente, se hace hincapié en el fortalecimiento de las experiencias e iniciativas de las organizaciones indígenas (ONIC-CRIC-IESALC-UNESCO, 2004: 108).

Las investigaciones coordinadas, en 2008 y 2009, por Daniel Mato incluyen estudios de especialistas de cada país sobre las experiencias indígenas significativas en la educación superior y las propuestas de creación de las universidades interculturales, que alcancen el reconocimiento pleno por parte de los diferentes Estados.

La participación de indígenas en las universidades es un fenómeno en crecimiento en Colombia que amerita ser estudiado en profundidad por su gran importancia para las comunidades indígenas, para los mismos estudiantes y para la sociedad nacional, en general. A juicio de Miguel Rocha Vivas, coordinador del Programa de Interacciones Culturales de la Universidad Externado de Colombia, las universidades deben reflexionar sobre los alcances y límites de la apertura educativa a estudiantes provenientes de pueblos indígenas, en un esfuerzo por avanzar hacia la construcción de una sociedad más pluralista. Sin embargo, aún es un proceso débil en términos de ofrecer una educación diferencial que parta de sus demandas, visiones del mundo y particularidades, que responda a las necesidades de los estudiantes y sus pueblos, y que fortalezca su identidad: “Aún más remota es la posibilidad de que las universidades aprovechen las culturas indígenas, sus cosmovisiones, conocimientos, valores, técnicas, métodos y epistemologías, para enriquecer la educación superior, contribuyendo a la construcción de academias y sociedades más abiertas y pluralistas (Rocha Vivas, 2009: 60).

En síntesis, aunque en Latinoamérica los pueblos indígenas constituyen un amplio espectro de tradiciones, culturas y trayectorias históricas diferentes, éstos presentan notables elementos comunes y características compartidas frente a las problemáticas que conlleva su posicionamiento en las sociedades mayoritarias nacionales respectivas, sobre todo, frente a sus demandas por el derecho a la educación. El auge de los movimientos indígenas en la última década del siglo XX influyó de forma determinante tanto en el reconocimiento de la condición multicultural de las distintas naciones como en la promoción de las reformas constitucionales en la mayoría de los países de la región.

Los diferentes investigadores —en países como México, Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia— coinciden en la preocupante tendencia al empobrecimiento de estas poblaciones y, por consiguiente, en la necesidad de contar con más estudios sobre su situación que permitan unas efectivas políticas públicas, ante todo, en aspectos cruciales relacionados con el cumplimiento de sus derechos constitucionales, como el acceso a la educación, ante la generalizada y evidente desigualdad en el ingreso y la permanencia en el sistema educativo, la inclusión de saberes tradicionales en los currículos convencionales y las condiciones del futuro laboral al titularse. En estos países, la demanda de la educación indígena es un asunto prioritario al igual que el

reconocimiento de sus territorios y sus formas de gobierno, pero aunque los avances son significativos, se coincide en afirmar que aún falta mucho para la aplicación plena de las respectivas Constituciones Políticas. Esto genera incertidumbre sobre la eficacia de los planes y estrategias actuales de implementación de las políticas públicas, el futuro académico y laboral de los estudiantes indígenas y la efectividad y pertinencia de las estrategias alternativas a los estudios convencionales, como es la creación de universidades indígenas, con currículos propios y autónomos.

Uno de los puntos compartidos en la región y más complejos de resolver lo constituye la contradicción en las posiciones respecto a cómo dirimir la multiculturalidad. Por un lado, se encuentran las posiciones que propenden por la interculturalidad y el intercambio cultural equitativo, para lo cual se trabaja en abrir espacios para el inter-aprendizaje y la inclusión de la diversidad en la sociedad nacional. Por otro lado, se encuentran las posiciones escépticas, que acentúan la resistencia étnica, la autonomía, la defensa y la preservación de la tradición, negando la integración subordinada como una posibilidad viable. Estas posiciones las veremos ejemplificadas más adelante en las perspectivas que adoptan los estudiantes entrevistados para esta investigación.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA

Con el arribo de Colón a América el 12 de octubre de 1492 se inicia uno de los procesos más complejos y transformadores de la historia de la humanidad. La mezcla de pueblos amerindios, originarios de este territorio, con la recién llegada cultura hispánica y, posteriormente, con la introducción de africanos, traídos en principio como esclavos para la explotación minera, dio como resultado la gran diversidad cultural existente en Latinoamérica.

El territorio llamado actualmente Colombia fue uno de los más afectados por este evento histórico, debido en gran medida a su ubicación geográfica, que lo llevó a ser considerado como la puerta de entrada de América del Sur. Ciudades como Cartagena de Indias fueron convertidas durante los primeros siglos de la Colonia en grandes centros de acopio y comercialización de esclavos, para abastecer de mano de obra no sólo al Nuevo Reino de Granada, sino también al resto de Centro y Suramérica (Ocampo, 2007).

Para realizar un estudio sobre la educación en Colombia, es necesario referirse a la complejidad de su territorio, extremadamente diverso desde tiempos ancestrales (Pineda, 1987: 17-18), cuyo devenir histórico ha estado cruzado por la dificultad de articulación de comunidades con rasgos culturales distantes entre ellas. Esta diversidad de rasgos culturales configuró un espectro heterogéneo de grupos étnicos con diferentes constituciones sociales y políticas, cuya característica común a la llegada de los españoles era el conflicto inter-tribal, que surgía como consecuencia de la necesidad de proteger el territorio de cada uno en medio de una geografía muy accidentada que, por un lado, separaba las regiones ubicadas en el extremo de las tres vertientes de la cordillera de los Andes (zonas bajas) y, por otro, enfrentaba a los habitantes situados en los altiplanos interandinos. Se trataba de una situación de constante disputa por unos territorios que, desde épocas precolombinas, habían sido escenarios de permanentes guerras: “Desde el punto de vista político, presentaban un mosaico de grupos pequeños que vivían en estado permanente de defensa, según lo atestiguan los primeros cronistas de la conquista” (Jaramillo Uribe, 1964:277). Pese a las hostilidades entre las poblaciones indígenas, el comercio era generalizado entre las regiones, situación que no

devino en una interacción de tipo cultural de mayor alcance, es decir que, a pesar de las guerras que se dieron entre *cacicazgos*¹, las poblaciones mantuvieron sus características culturales particulares (Palacios y Safford, 2005: 38). Estas guerras fueron frecuentes dada la necesidad de adquirir prestigio militar, de aumentar el territorio para la obtención de óptimas cosechas, de conseguir buenas piezas de caza y pesca y, en algunos casos, para apoderarse de terrenos auríferos y salinas y, ante todo, para preservar la identidad propia (Chaves, Morales y Calle, 1995: 62).

Este tenso ámbito de relativo control mutuo entre poblaciones alcanzó su punto de inflexión con la llegada de los españoles al territorio colombiano en 1499, lo que transformó de forma definitiva la dinámica de los procesos civilizatorios en un encuentro tan duro que aún permanecen en el tiempo y en la memoria las huellas de ese pasado conflictivo.

En el inicio de la llamada “Conquista” española, la educación no fue uno de los problemas más importantes a tratar en estas nuevas tierras. Los enfrentamientos violentos entre los españoles recién desembarcados y los numerosos grupos aborígenes no dejaban espacio para otros menesteres, si bien la evangelización llevada a cabo por religiosos misioneros actuó después como medio de pacificación y, sobre todo, de reducción de los indígenas. Los “capitanes de conquista”, convertidos posteriormente en *encomenderos*², no mostraron especial interés en *educar* a los aborígenes ni en crear ningún tipo de establecimiento educativo en donde enseñar unos mínimos conocimientos que acercaran las áreas conquistadas a las nuevas lógicas impuestas.

1.1. La educación indígena en la colonia

A pesar de las dificultades propias de esta época, y dada la necesidad de controlar la resistencia de los grupos nativos, se iniciaron algunos esfuerzos por crear una estructura educativa para consolidar una forma occidental de ver el mundo. Para ello, ya en 1540, algunas comunidades religiosas inician la fundación, en el Nuevo Reino de Granada, de

¹Forma política que alcanzaron muchas poblaciones amerindias, las cuales dependían de la jefatura de un “señor” que representaba la autoridad judicial, política y militar. Los *cacicazgos* se difunden, hasta la llegada de los españoles, por el territorio amerindio en virtud de su carácter expansionista, para lo cual la guerra fue un mecanismo primordial (Chaves, Morales y Calle, 1995: 61).

²Encomendero era el español que recibía un cierto número de nativos por el término de su vida y con frecuencia de la de uno o más herederos; a cambio del trabajo del nativo o del pago de un tributo, el encomendero debía suministrar víveres, ropa, habitación y educación (Ocampo, 2007).

pequeñas escuelas para la educación primaria, localizadas en las mismas instalaciones de sus conventos.

En 1542, el padre Gerónimo de Loaiza³ recibió la autorización del Rey Carlos V para fundar el primer colegio, con la condición de que impartiera educación gratuita a los hijos de los *caciques*⁴. Sin embargo, esta intención se truncó debido al viaje imprevisto del padre Loaiza para ocupar el cargo de arzobispo de Lima. El rey insistió en la idea de ofrecer educación a los indígenas, y por ello expidió una real cédula para la fundación de un colegio indígena en 1554. Luego de muchas dificultades, el colegio abrió en 1576 en Santafé, aunque sólo fuera por poco tiempo (Vergara y Vergara, 1958).

Debido a que se contaba con pocos recursos para la educación, se responsabilizó a los habitantes de las villas y de los pequeños poblados de llevar adelante esta empresa, lo que ocasionó los primeros conflictos con la población, pues la mayoría de los poblados no podían hacerse cargo de costos tan elevados como los salarios de los maestros y los gastos de las infraestructuras escolares.

Existen evidencias históricas de que la calidad de la educación impartida era muy baja o prácticamente nula, y de que los maestros de la época solo estaban capacitados para enseñar el rezo y la doctrina de la iglesia:

Al demandar el nombramiento de un maestro en la provincia de Tunja, un alcalde se queja de que “jamás ha habido un maestro en el pueblo porque los que se dedican a enseñar apenas saben leer y escriben mal y no sabían los números” (Jaramillo Uribe, 1980: 252).

El siglo XVI se caracteriza por la polarización de dos grandes estamentos. El primero de ellos estaba conformado por la categoría superior, también llamada “buena sociedad de los beneméritos de Indias” (Martínez, Castro y Noguera, 1999: 57), a la cual pertenecían los españoles *conquistadores* y sus hijos, los encomenderos, los latifundistas, los dueños de minas o de haciendas con mano de obra esclava y diversos personajes que desempeñaban altos cargos públicos; en contraposición, se encontraban

³Misionero dominico, nacido en Extremadura (1498-1575) y designado primero para Cartagena de Indias, que fue trasladado a Perú y nombrado inicialmente como primer obispo y posteriormente como arzobispo de Lima, cargo que ostentó durante 32 años. Fue el primero en pensar en fundar un colegio en el Reino del Perú. Para tal efecto, el rey lo nombra a cargo de los religiosos de Santo Domingo (Taurel, 1853: 1; Vergara y Vergara, 1958: 80).

⁴ Jefe de una nación indígena: “En lo político la autoridad del cacique abarca varias comunidades indígenas agrupadas en aldeas, compartiendo una misma lengua, unas mismas costumbres, y una misma religión, es decir, una misma cultura” (Chaves, Morales y Calle, 1995: 61).

los indígenas, esto es, los nativos, que a lo largo de los dos siglos siguientes entraron en el proceso de mestizaje y fueron llamados, en el lenguaje de la época, *plebeyos* o *infames*. Justamente, al implementarse la educación, se establecieron rígidamente las posiciones discriminadoras características de la estructura de legitimidad de los diversos estamentos sociales, así como su ubicación y su reconocimiento en el sistema imperante⁵, estructura -que según se colige de la perspectiva de los estudiantes entrevistados para esta investigación- parece no haber sufrido cambios fundamentales en el tiempo.

De otro lado, frente al crecimiento del mestizaje y al poblamiento cada vez mayor de villas y aldeas, se hizo necesario que el gobierno promoviera la enseñanza de la lengua castellana y su difusión para conseguir un mayor control de la compleja estructura social que se iba conformando. Esta necesidad se agudizó dado que el gobierno contaba únicamente con el *bando*⁶ como medio de comunicación para el ordenamiento social, administrativo y de orden público o de policía.

Policía era entonces sinónimo de civilidad y en arreglo a ella se concentraba la atención del Estado para enfrentar dos problemas que de ahora en adelante ocuparán un lugar destacado en el terreno de lo público: la pobreza y la enseñanza. Ellos adquieren entonces realidad y valor de problema y solución, en el seno de una cultura que ahora los reconoce como tales. (Martínez, Castro y Noguera, 1999: 27)

El *bando* fue uno de los primeros intentos por educar y fijar en los sujetos las normativas impuestas y la conducta esperada, pues los permanentes alzamientos y desórdenes detonados por la precaria situación económica mantenían en constante riesgo la estabilidad del reino. La pobreza, la enfermedad y la ignorancia, consideradas hasta entonces como hechos que hacían posibles el ejercicio de la caridad y el asistencialismo, fueron también los principales valores cristianos inculcados a la

⁵ En palabras de Martínez, Castro y Noguera, “La educación constituía entonces un privilegio de un sector de la sociedad. Pertenecía como derecho único a aquella capa donde se encontraban las “gentes principales” (1999:58). Los documentos de fundación de las *escuelas pías* expresaban que se podía recibir “hasta el número de cien pobres; y en particular a niños varones expósitos, [...] hijos de regidores y otros inferiores [...], exceptuándose para no ser recibidos indios, negros, mulatos ni sambos, por ser el ánimo y voluntad expresa de su fundador, el que sólo se reciban españoles pobres que no sean de los prohibidos” (A.H.N.M. Sección Jesuitas. Legajo 92. Doc. No.17. Sin foliación). Según Jaramillo Uribe, en 1778 la población mestiza superaba casi en 100.000 individuos a la población blanca, y si se suma a la población negra e indígena, tendríamos que estos “prohibidos” conformaban más del 70% de la población total del Nuevo Reino (Citado en Martínez, Castro y Noguera, 1999).

⁶ Comunicación del gobierno superior, manuscrito o impreso, que se fijaba en determinadas calles para informar al público de alguna decisión de la Corona, del cabildo o de algún ramo de la policía (Martínez, Castro y Noguera, 1999:26).

población, con la intención doctrinal de la salvación. Por tanto, estos flagelos de la población también se interpretaban desde una perspectiva mística, adjudicándoles una cierta sacralidad y dignidad por efecto de la presencia de Dios en estas figuras que deambulaban por calles, plazas y caminos.

Durante los siglos XVI y XVII, las innumerables guerras y enfrentamientos entre españoles y los pueblos indígenas impidieron la rápida consolidación de una organización social más sólida y menos conflictiva en el Nuevo Reino de Granada, necesaria para el cumplimiento de los planes de la Corona con respecto al aprovechamiento pleno de los recursos y el afianzamiento del poder político y administrativo. El caos y la confusión parecen haber sido el común denominador de esta época, en cuyo escenario se inició la distribución de los indígenas en encomiendas⁷, mitas⁸ y resguardos⁹, mientras la Iglesia adelantaba la enorme tarea de las *misiones*¹⁰. Todas ellas fueron instituciones coloniales que llevaban implícitas las primeras estrategias y prácticas educativas dirigidas a la sujeción y el moldeamiento de la población nativa.

⁷Se denomina encomienda al dominio temporal o vitalicio que un encomendero ejercía sobre una población indígena. De esta forma, el encomendero debía proteger, defender y evangelizar al encomendado y éste, a su vez, entregaba su excedente laboral en forma de servicios personales o en especie. Por otra parte, la evangelización era impartida por curas doctrineros que el encomendero pagaba con parte de los tributos recibidos. En conclusión, “la institución regulaba así los aspectos fundamentales de la nueva relación entre dominadores y dominados” (Ocampo, 2007:36).

⁸Trabajo obligatorio de indígenas generalmente en minas o lavaderos de oro. Los principales encomenderos de mita fueron las comunidades religiosas y los eclesiásticos a quienes les estaba vedada la encomienda. Al encomendero de mita se le asignaba derechos sobre un determinado número de indígenas radicados fuera de su predio, en poblaciones y reducciones propias, y debía pagarles un salario o sesmo, del que deducía un tributo (Ruiz, 1975:279).

⁹Institución agraria conformada por una porción de tierra entregada en propiedad a las comunidades indígenas para que la usufructuaran a través de adjudicaciones de parcelas familiares: “En los resguardos no había lugar a la propiedad privada de la tierra. Esta la poseía legalmente la comunidad a partir de la expedición de una cédula real en la cual se fijaban los límites de cada resguardo asignado” (Chaves, Morales y Calle, 1995:109).

¹⁰Empresa que se inició poco después del descubrimiento del continente con el objetivo de evangelizarlo. Esta se prolongó a lo largo de varios siglos e incluso sigue vigente en la actualidad. Dado que se trata de un continente entero, es evidente que la diversidad de circunstancias locales y regionales es tan grande que sería imposible abordarla como un todo. Aun cuando la evangelización tuvo que ver en el proceso de la conquista y en la colonización, es posible aislarla del conjunto de las otras relaciones históricas y constituirla como objeto propio: “los indígenas o bien se comprometieron ellos mismos con la evangelización o bien le opusieron una resistencia decidida, cuando no, la mayoría de las veces, procuraron rescatar su propia manera de entender el mundo incluso en lo que se le proponía como un paradigma inaudito, la fe cristiana” (Oesterreicher y Schmidt-Riese, 2010:x). En este ambiente inicial de organización y estructuración, se dieron dos elementos de gran importancia: uno de ellos consistió en la pacificación de los aborígenes por parte de los misioneros a través de la predicación, el convencimiento y el trato directo cuando salían en búsqueda de los desertores de las encomiendas; y la lucha a favor de los nativos liderada por algunos representantes de la Iglesia católica comprometidos con la defensa de los indígenas tratados violentamente por los colonizadores. La mayoría de estos religiosos fueron dominicos (Patiño, 2002: 13).

En el territorio delimitado de cada misión, se define la forma de control sobre una población y se le restringe a una tutela religiosa por parte de un cura doctrinero. En esta forma de organización social reside el origen de la relación entre la Iglesia y el proyecto educador-civilizador: “La evangelización implica la emergencia de las primeras prácticas educadoras dirigidas a las poblaciones indígenas” (Rojas y Castillo, 2005:61).

Durante el régimen colonial, la escuela de primeras letras, entendida ya no como una estrategia civilizadora de la población nativa, sino como “el proceso de institucionalización de la educación centrado en la infancia y que progresivamente se difunde por el tejido social cubriendo idealmente el conjunto de la población” (Martínez y Narodowski, 1996: 7), también involucraba conocimiento seculares o científicos, en este caso dirigido a los hijos de españoles llegados de Europa y/o nacidos en América, denominados *criollos*. Así mismo, esta forma de escolaridad era impartida fundamentalmente por la Iglesia. La educación no se consideraba, en este periodo, como un problema social por el que el gobierno debiera responsabilizarse, sino más bien como un asunto moral asumido como un proyecto del fuero religioso y establecido para una minoría de familias acaudaladas, españoles o hijos de españoles a los que se les ofrecía las competencias y los conocimientos mínimos con miras a un seguro retorno a la Península.

Los escasos intentos por educar a los indígenas estaban dirigidos exclusivamente a los hijos de caciques y miembros importantes de las tribus autóctonas, como lo proponían los frailes franciscanos de Santafé en 1562 cuando sugerían que: “convendría que en las ciudades y pueblos de españoles hubiesen escuelas y colegios de algunos niños, hijos de caciques y principales, que fuesen industriados y apartados de la comunicación de sus padres, para que no les pervirtiesen en la doctrina ” (Pacheco y Tisnés, 1975). Pacheco y Tisnés (1975) señalan que éstas y algunas otras iniciativas del mismo tenor “afortunadamente no cristalizaron” porque quizá los niños indígenas no pudieron soportar el régimen de un colegio, o los caciques opusieron resistencia a separarse de sus sucesores. Posiblemente esta última actitud se ajusta más a la realidad y corresponde a un último intento por preservar la cultura propia de los grupos amerindios.

La metrópoli española introdujo en América dos tipos de escuelas con la intención de enculturar a los pueblos indígenas: la *doctrinera* y la *monástica* (Fals Borda, 1962:5). La primera tenía un carácter informal y funcionaba convocando a los indígenas todos los domingos en las plazas de los poblados para aprender y repetir de memoria la doctrina cristiana. Esto se llevaba a cabo, por lo general, a través de cánticos y oraciones, que casi nunca eran entendidos por ellos. Los costos de estas prácticas, conocidas como las primeras escuelas, eran cubiertos por los encomenderos. De otro lado, las escuelas monásticas estaban destinadas a educar a la nobleza indígena en la lengua castellana y la religión católica. En estas escuelas, que eran organizadas por órdenes religiosas con pequeñas ayudas gubernamentales, no se impartían conocimientos de ciencias, y se limitaban apenas al aprendizaje de algunas técnicas artesanales y algunos elementos básicos de música.

Igualmente, la Corona española impuso a los encomenderos la obligación de contratar a *curas doctrineros* como primera forma de enseñanza para intervenir en las poblaciones indígenas, ante todo para el conocimiento del evangelio y la administración de los sacramentos como medio complementario de control. Sin embargo, esta labor no fue fácil, no sólo por razones culturales, sino también geográficas, como lo indica el siguiente texto producido por la administración colonial, que es un extracto de los informes enviados por el funcionario Manuel de Guirior en el año 1776 a Manuel Antonio Flórez, virrey de Nueva Granada entre 1776 y 1781:

Las misiones establecidas para introducir la Religión y su conocimiento á los Indios, costeadas por el celo de nuestro Soberano, no logran los adelantamientos q'podrían esperarse de lo q'se eroga en mantener religiosos y escoltasen distintas provincias en que se hallan repartidas al cuidado de la Religión. No se hace poco en conservar lo adquirido y que no se asusten y malogren los ya reducidos, pues cualquiera nueva expedición está sujeta á varias contingencias, que el gobierno en tan largas distancias no puede asegurar, siendo preciso gobernarse por los informes que se le dan y que no siempre suelen ser del todo sinceros. (Archivo General de la Nación de Colombia, 1997b:92)

Los religiosos asumían como parte de su tarea vocacional la atención de los desvalidos ante la proliferación desmedida de las enfermedades y la miseria. Con esta intención caritativa se impartían los rudimentos de las primeras letras, pero ello no significaba una política de gobierno formalmente establecida, sino una forma de evangelización que tenía como propósito la homogenización de conductas y creencias. En este sentido, se puede decir que, aunque en los inicios de la Colonia (esto es, en el siglo XVI), no se

presentaron procesos de escolarización propiamente dicha, sí se puede hablar de un dispositivo educador (Rojas y Castillo, 2005).

El modelo evangelizador fue el instrumento de reordenamiento cultural sobre las poblaciones nativas del Nuevo Mundo. Esta primera etapa de la colonización se caracterizó por la creación de diversos dispositivos de organización y reubicación social de las poblaciones indígenas: como vimos, la encomienda, el resguardo y la mita. Tales dispositivos, de una u otra forma, llevan implícitas las estructuras básicas que demarcarán los futuros tipos de educación colonial, definidos esencialmente por la sujeción al nuevo orden cultural.

El papel de la Iglesia fue determinante en este propósito, no sólo en la responsabilidad de adherir efectivamente a los *infieles* a la nueva creencia, sino también con respecto a la transformación de los hábitos y las costumbres que, según se pensaba, deberían sustituirse por aquellos otros que determinaran la formación civil esperada y que se implementaran a través de la instrucción. Martínez Boom (1986) afirma que se incurriría en una inconsistencia histórica si no se diferencia entre la práctica de la enseñanza religiosa o evangelización y la práctica pedagógica, en la que el aprendizaje se centraba en conocimientos seculares y científicos. Esta última se desarrollaba en un ámbito institucional, la escuela, con un sujeto particular: el maestro, y con un discurso específico: el científico. En la evangelización, por el contrario, el contenido del aprendizaje giraba alrededor de la aprehensión de la creencia religiosa ordenada según una estrategia pedagógica de los *catecismos*. A estos aprendizajes religiosos sólo se sumaba una instrucción restringida, mínima e insuficiente en artes y ciencias. La transmisión de estos nuevos conocimientos a los indígenas se llevaba a cabo de formas muy poco efectivas. Al parecer de Ocampo, dado el vacío existencial en el que cayeron los pueblos nativos una vez perdidos sus dioses y sus universos religiosos, se conformaron con repetir sin sentido los cánticos y rezos. Dicho con sus propias palabras:

Habría que señalar el efecto producido por la supresión de todos aquellos elementos ideológicos que alimentaban el cuerpo social. Creencias religiosas y el acervo cultural de las instituciones (ritos, ceremonias, regulación de cosechas a cargo de un cuerpo sacerdotal, etc.) fueron suprimidos en la creencia de que se trataba de elementos de barbarie que se oponían a la acción bienhechora de obstinados evangelizadores. Ello produjo un verdadero desplome interior que se

reflejaba en actitudes negativas hacia la procreación, lo cual explica parte de la tragedia demográfica. (Ocampo, 2007:32)

Mal se puede pensar en definir estas prácticas como *educación* cuando el resultado buscado no es la apropiación de unos saberes, sino la adhesión mecánica a una creencia, impuesta abruptamente sobre cosmogonías ancestrales.

Adicionalmente, el Santo Oficio de la Inquisición se establece con todo su poder y rigor en las Indias con el propósito de defender la ortodoxia de la fe católica y de expandirse en los territorios colonizados. En el Archivo General de la Nación (1997a) reposa un documento fechado en 1610, “Título Diez y Nueve, de los Tribunales del Santo Oficio de la Inquisición, y sus Ministros”, con el cual se instaura dicho tribunal. Se observa la preocupación por el ingreso y la generalización, en el Nuevo Reino de Granada, de diversos conocimientos y creencias que se teme que pongan en riesgo la obediencia y devoción a la Iglesia Católica Romana, y se estigmatizan lecturas y discursos contraventores de la doctrina, cerrando así la posibilidad de acceso a los distintos avances del pensamiento europeo de la época. Se prohibieron las obras de Bacon, Galileo, Descartes, Newton y Leibniz, entre otras. La instalación del Santo Oficio en el Nuevo Reino promulgaba lo siguiente:

Ley primera. Fundación del Santo Oficio de la Inquisición en las Indias. V[uestros] gloriosos progenitores, Fieles y Catolicos hijos de la Santa Iglesia Catolica Romana, considerando quanto toca á nuestra Dignidad Real y Catolico zelo procurar por todos los medios posibles, que nuestra Santa Fé sea dilatada y ensalzada por todo el mundo, fundaron en estos nuevos Reynos el Santo Oficio de la Inquisicion [...]. [Vuestros gloriosos progenitores...] pusieron su mayor cuidado en dar a conocer á Dios verdadero, y procurar el aumento de su Santa Ley Evangelica, y que se conserve libre de errores y doctrinas falsas y sospechosas, y en sus descubridores, pobladores, hijos y descendientes de nuestros vassallos, la devocion, buen nombre, reputacion y fama, con que afuera de cuidados y fatigas han procurado, que sea dilatada [...] obstinados en sus errores y heregías [...] y con su malicia y passion trabajan con todo estudio de atraerlos á sus dañadas creencias, comunicando sus falsas opiniones y heregías, divulgando y esparciendo diversos libros hereticos y condenados, y el verdadero remedio consiste en desviar y excluir del todo la comunicacion de hereges y sospechosos, castigando y extirpando sus errores. (Archivo General de la Nación de Colombia, 1997:56)

Por esta razón, la educación de las llamadas primeras letras, impartida al inicio de la colonización española como anexo incipiente de la evangelización, tuvo una marcada característica de rigidez y precariedad, no sólo en los contenidos, que contaban apenas

con algunos rudimentos de lectura, escritura y aritmética (números), sino por la poca o nula provisión de maestros. La ignorancia campeaba por las poblaciones criollas, mestizas y nativas, recrudescida por la prohibición de nuevas lecturas e ideas de avanzada. La mayoría de las enseñanzas eran orientadas por religiosos, y fue un poco más adelante cuando, como veremos, empieza a surgir la figura del maestro secolar, cuya labor fue inicialmente rechazada y perseguida por las autoridades: “En fin, estos sujetos eran considerados como hombres perdidos, sin instrucción ni probidad” (Martínez, Castro y Noguera, 1999:39). Pese a todo lo anterior, se suscitó una suerte de contrabando de libros, que eran leídos con avidez por una minoría intelectual de la época, y que ayudó a cualificar poco a poco el futuro oficio del maestro secular.

El descentramiento del tradicional orden social produjo un estado de inseguridad pública y privada que debía ser controlado, por lo que surgió la necesidad de optimizar un sistema educativo, como se tratará enseguida, con el fin de cohesionar, vigilar, controlar y asegurar la apropiación por parte de la población de las nuevas ideas religiosas y políticas, con lo que se buscó asegurar también la productividad económica.

El periodo comprendido entre los siglos XVII y XVIII fue de definición y consolidación de los nuevos estamentos sociales, e incluso de consolidación de castas¹¹ estrictamente diferenciadas, que constituían la escuela colonial como instrumento de separación social y racial para el mantenimiento del orden establecido.

1.1.1. Primeras escuelas en la Colonia

En los primeros siglos de la Colonia aparecen diversos tipos de escuela, que dependen de la ubicación social de los discípulos, es decir, según sean hijos de españoles nacidos en España o nacidos en América, criollos o mestizos. La organización de este naciente

¹¹ En el periodo colonial americano, sobre todo en el siglo XVII, existía un sistema de ordenamiento de la sociedad basado en las diferentes formas de composición del mestizaje; inicialmente blanco, negro e indio y sus diferentes variaciones. Se llegaron a establecer veinticuatro denominaciones de casta. Estas ubicaciones sociales definían el estatus adscripto, la base de la sociedad, en asociación con categorías como raza, mezcla, limpieza de sangre (Páez, 2006). Según Torres: “Los individuos pertenecientes a estas distintas composiciones pasaron a desempeñar los roles o funciones propias de su status. Este status correspondió a cada uno según un sistema de distribución dictado por la Corona española que se concretó en leyes y ordenanzas [...]. La rigidez de la sociedad de castas se dio en la Nueva Granada en forma típica. Las diferentes castas fueron separadas por mecanismos jurídicos y sociales, ambos acompañados de la respectiva sanción” (Torres, 1983:6). Y asegura Bernand: “La mezcla entre *razas* fue tan común en América Latina que generó una terminología compleja y un género de pintura llamada ‘cuadros de mestizaje’ para caracterizar los distintos tipos raciales” (Bernand, 1994: 232).

sistema educativo en la Nueva Granada establece, de hecho, tipos de escuela que se dan simultáneamente ante nuevas experiencias educativas, pero en ningún caso correspondía a una situación progresiva sino que, al contrario, podía encontrarse prácticas educativas de tiempos pasados, que volvían a ponerse vigentes por la resistencia al cambio de unas mentalidades que adjudicaban las nuevas problemáticas sociales y el desmoronamiento de las estructuras de antaño a los nuevos modelos de educación implementados.

1.1.2. Estudios Generales: Génesis de la universidad en Latinoamérica

A mediados del siglo XVII, la enseñanza colonial en la Nueva Granada estaba constituida, en primer lugar, por los llamados *Estudios Generales*, a los que tenía acceso la élite de “gentes beneméritas y principales” (Martínez, Castro y Noguera, 1999: 58). Estos estudios conducían a la formación para el sacerdocio o la jurisprudencia y se llevaban a cabo en colegios mayores o seminarios, siempre eran impartidos por religiosos y existían únicamente en las ciudades más importantes de las colonias, “centrándose en mantener la fidelidad de los pueblos a la corona española, privilegiando la enseñanza de la fe religiosa y moral y la propagación de las buenas costumbres” (García Sánchez, 2007:43). La gran mayoría de la población, empobrecida y extremadamente estratificada en virtud de la organización en castas de la población mestiza (ver nota 10), quedaba excluida de estos procesos educativos. Por tanto, el acceso a los primeros establecimientos educativos de educación superior era considerablemente difícil para quienes no tenían una *limpieza de sangre* comprobada; ejemplo de ello fue el certificado exigido por la Universidad Tomista de Santafé de Bogotá a los alumnos aspirantes: “el graduado era *vir purus ab omni macula sanguinis atque legitimus et natalibus descendens*: hombre de legítimo nacimiento y libre de toda mancha de sangre” (Jaramillo Uribe, 1997:200). Las mismas exigencias establecía el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, también de Santafé de Bogotá, pues pedía:

1. La legitimidad de nacimiento del alumno y de sus padres; 2. Que su padre no se ocupara de oficios bajos y mucho menos infames por las leyes del Reino; 3. Que no tuviese sangre de la tierra y si la tuvieran sus progenitores, que hubiera ya desaparecido. (Hernández de Alba, 1940: 119)

Estos colegios o universidades impartían la llamada *instrucción literaria*, que formaba parte de las dos únicas profesiones existentes en el momento, mencionadas previamente: “la jurisprudencia y la carrera eclesiástica” (Bohórquez, 1956: 77); instrucción que se iniciaba con el estudio de las primeras letras y continuaba con la enseñanza de leyes, gramática, retórica y lógica para la primera, y filosofía y teología para la segunda (González, 1992). Estos estudios avanzados estaban dirigidos únicamente a los estudiantes que podían acceder a ellos por sus recursos económicos o por su origen familiar. Su práctica se desarrollaba en los conventos o en la vivienda familiar, correspondiéndole a la Iglesia, de manera autónoma con respecto al Estado, definir los contenidos y los métodos de dicha enseñanza. Estas instituciones coloniales se mantuvieron incólumes, determinando y promoviendo las inmensas diferencias sociales existentes, que empezaban a generar las primeras expresiones de inconformidad, como veremos más adelante, por la exacerbación de la exclusión y segregación de las mayorías sociales que no alcanzaban dichos estándares. En suma, estas instituciones, llamadas indistintamente colegios, academias o universidades, eran de carácter semi-eclesiástico, exclusivo y cerrado en torno a *grupos de casta*, cuyo acceso era definido por criterios económicos, raciales y jurídicos, y cuyo máximo alcance era el saber teológico y religioso (Martínez Boom, 1986:5).

Existía una evidente necesidad de formalizar el sistema educativo en el Nuevo Reino de Granada más allá de la ya existente educación privada. Eran crecientes las demandas de padres de familia que deseaban que sus hijos accedieran al conocimiento y a las oportunidades propias de la formación instituida para los hijos de los más acaudalados, pues la gran mayoría de la población estaba alejada de la posibilidad de ingresar a los establecimientos superiores antes mencionados, no solo por su precaria situación económica, sino fundamentalmente –como se ha dicho- por su condición de origen.

1.2. Educación indígena en la república

En 1810 se inicia la campaña libertadora en busca de la autonomía de las colonias, proceso que culminaría en 1819 con el establecimiento de la independencia y la conformación de la nueva república, llamada inicialmente la Gran Colombia. Esta nueva nación independiente sería el resultado de la unión de lo que fuera la Nueva Granada con Venezuela, a la que posteriormente se anexarían la provincias de Quito y Guayaquil.

Simón Bolívar, el Libertador, concebía la revolución americana como algo más que una lucha por la independencia política. La veía como un gran movimiento social que, además de liberar a los pueblos oprimidos, mejoraría su situación y elevaría las condiciones de vida sin distinciones de origen o posición económica: “El gobierno fuerte que buscaba era un instrumento de reforma, capaz de mejorar la vida de las personas” (Lynch, 2010: 203). Por ello, en la instauración de la república, que se llevó a cabo en el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, el Libertador señala la necesidad de dar un giro a la trayectoria de estos pueblos a través de la apuesta por la educación popular, como “camino a la virtud” en concordancia con las ideas del iluminismo del cual se hacía portavoz:

La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los dos polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades. Tomemos de Atenas su Areópago, y los guardianes de las costumbres y de las leyes; tomemos de Roma sus censores y sus tribunales domésticos; y haciendo una santa alianza de estas instituciones morales, renovemos en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso. (Bolívar, [1819] 2013)

Las presiones ejercidas por las mayorías excluidas abrían ahora la posibilidad de constituir un escenario de reconocimiento social, de acceso a las oportunidades educativas y laborales y, en general, de dignificación de la vida de los grupos subalternos que buscaban el cumplimiento de sus reivindicaciones después de siglos de iniquidad social. El discurso independentista propendía a una valoración del individuo por sí mismo, sin condicionamientos de origen étnico o de *raza*—según el lenguaje de la época— o del prestigio del oficio desempeñado. Por tanto, una participación política cada vez mayor, aunada a una creciente conciencia de clase, permitiría centrar la mirada en la necesidad de democratizar la educación; ello, como punto de partida de los trascendentales cambios que se preveían para el inmediato futuro.

Los aspectos más relevantes de estas nuevas ideas, inicialmente desarrolladas por los intelectuales criollos, surgieron de fenómenos que fueron más coyunturales que planeados. Uno de los más importantes fue el efecto impetuoso de los nuevos conocimientos científicos e ideas renovadoras introducidas desde Europa, que se filtraron a través de las tertulias santafereñas, o la ineficiencia de los sistemas de censura literaria en la educación. Es así como las nuevas imágenes antropológicas e históricas sobre lo humano permitieron pensarlo como una condición en permanente cambio y en continuo desarrollo y perfeccionamiento, sin las ligaduras atávicas del prestigio heredado de cuna o la pureza de sangre. Otro elemento, antes mencionado, fue la explotación y pobreza en la que la población se sumergía cada vez más, además de las noticias sobre las luchas independentistas en otras latitudes, que alimentaban el fervor insurgente del pueblo. Un tercer elemento importante fue el corpus estructurado de proyectos de las nuevas ideas republicanas sobre el trabajo, la educación, la dignificación de la vida, lo que abrió un espacio de mejoramiento del futuro, que se basaba en la libertad y la igualdad:

El punto de convergencia de los procesos fue la lucha por la ciudadanía. Economía, política y moral estaban estrechamente ligadas en las iniciativas y discursos de los hombres ilustrados decimonónicos, por lo que, dicho sea de paso, el tema de la ciudadanía en este siglo no se puede estudiar divorciado del marco ideológico del progreso y de una de sus variantes centrales, el trabajo. En consecuencia, la conjunción de esas variables, estilos de vida, raza y ciudadanía. (Solano y Flórez, 2011: 29).

La república enfrentaría la ardua tarea de consolidar un proyecto que hiciera posible el cambio de mentalidades para lograr el propósito planteado. Ello implicaría un sistema educativo gratuito, que se extendiera a lo largo y ancho del territorio nacional y que incluyera contenidos homogéneos para todos los estudiantes sin distinciones, en otras palabras, que fuese acorde con el novedoso discurso. Por tanto, el nuevo gobierno republicano inició la promulgación de leyes de carácter general que tuvieron el carácter de obligatoriedad.

La labor no era fácil, ya que no era sólo un asunto económico, sino fundamentalmente de resistencia frente a las instituciones coloniales que aún pervivían y, además, de una profunda transformación cultural de las poblaciones que, como se ha dicho, eran muy diversas y había sido previamente moduladas por el conflicto entre el arraigo colonial y

sus tradiciones. Tampoco hay que olvidar, a este respecto, el contexto de guerra y conflicto en el que vivían durante las luchas por la independencia.

Con respecto a las infraestructuras escolares, se dispuso de las grandes, aunque escasas, construcciones de los colegios coloniales; no obstante, la ruptura con la filosofía de la escuela colonial monacal permanecía como la tarea más compleja, y se pretendía lograrla a través del diseño de un nuevo proyecto educativo que preparase a niños y jóvenes para un país y una sociedad distintos. Dicha educación tenía como objetivos los nuevos preceptos de las ideas de avanzada, esto es, la búsqueda del progreso humano y de la autonomía social y personal. En ella debían tener un lugar todas las poblaciones nativas y mestizas, incluyendo aquellas minorías (o mayorías) que no habían alcanzado un acceso real y masivo a la educación, como las mujeres y los grupos indígenas.

Sin embargo, la recién nacida república carecía de los recursos económicos para un proyecto de tal magnitud; además, las dificultades propias de una geografía indómita, junto con los precarios medios de comunicación, impedían atender a aquellas provincias alejadas de los centros urbanos más desarrollados y que, por tanto, tenían que soportar la pobreza y desolación producto de la guerra. En este panorama se despliega el nuevo ideario, cuyo propósito era implantar las nuevas vertientes de “felicidad, progreso y bienestar” (García Sánchez, 2007: 187) propias del enciclopedismo y la más depurada Ilustración.

No es posible decir que la transición de la educación colonial a la educación republicana se diera de una forma radical. Por el contrario, algunos métodos educativos coloniales siguieron vigentes a lo largo del proceso histórico del país y nunca se alcanzó la instauración completa de la educación paradigmática que se preveía en los inicios de la República, lo que retardó el establecimiento del llamado proyecto moderno de Occidente. Muchas de las costumbres y categorías de la educación colonial quedaron vigentes: tutores, preceptores, maestros particulares y, sobre todo, el legado de métodos, sanciones y castigos.

Para Francisco de Paula Santander¹², primer legislador de la educación republicana, ésta debería tener un carácter eminentemente igualitario. Su principal objetivo fue, entonces, *mezclar y confundir las clases* marginadas de la educación. Por tal motivo, en

¹²Prócer de la independencia de Colombia, segundo presidente de la Gran Colombia (1819-1827), considerado el “hombre de las leyes” y el padre de la educación republicana.

1822 decretó el establecimiento de becas para indígenas en los colegios: “cuatro en el de Bogotá, cuatro en el de Caracas, igual número en el de Quito cuando se halle en libertad y dos en cada uno de los demás seminarios” (Decreto de Gobierno, 11 de marzo de 1822, *Gaceta de Colombia*, 1822: 1).

Las reformas de la educación republicana contemplaron la instrucción de los indígenas y de los negros, como lo destaca Juan Manuel Restrepo en un informe de 1823, que de paso proclama el surgimiento de una “raza americana”. La intención con respecto a la educación de los indígenas era que fuera progresiva e inclusiva, como debería suceder con todas las demás minorías.

Así poco a poco los indígenas serán otros hombres bajo el imperio de la libertad y de las instituciones republicanas [...] no hay leyes algunas que puedan tener tanta influencia sobre los futuros destinos de Colombia como la que declara libres a los partos de las esclavas y la del 4 de octubre del año 21 que hizo iguales a los indígenas con el resto de los ciudadanos. Dentro de cincuenta o sesenta años, Colombia será habitada solamente por hombre libres, los indios se habrán mezclado con la raza europea y con la africana, resultando una tercera, que según la experiencia no tiene los defectos de los indígenas; finalmente las castas irán desapareciendo poco a poco de nuestro suelo. Esta perspectiva es sin duda halagüeña y muy consoladora. (König, 1994: 15)

La idea del gobierno republicano era generar nuevas conciencias que permitieran la apropiación de las nuevas condiciones sociales. Ello facilitaría el desarrollo de otras dimensiones de la realidad moral, civil y religiosa, así como nuevas costumbres, hábitos y modales dentro de los parámetros de la urbanidad occidental que dieran cuenta de la condición de ciudadano/a, que se adquiriría con mucha lentitud y dificultad dada la enorme diversidad cultural del extenso territorio. Esto significó una verdadera revolución social que se apoyaba en un proyecto pedagógico fundamentalmente destinado a niños y jóvenes, de los cuales se esperaba que lograran ser los multiplicadores de las reivindicaciones que se consiguieran. Así, la intención de la Ley 14 de 1821 sobre educación era impulsar, ante todo, una formación para el trabajo a través de la promoción de la ciencia moderna y los oficios, es decir, fomentar el *conocimiento útil* que aportara al progreso económico, que constituía el eje principal de las demandas sociales. Ello llevó a plantear, por parte del nuevo gobierno, la necesidad de suprimir los conocimientos teóricos-abstractos de los colegios y escuelas para ofrecer un beneficio a los jóvenes necesitados de saberes concretos y prácticos, eminentemente productivos (Bohórquez, 1956; García Sánchez, 2007).

En la primera década de la vida republicana, una de las más urgentes necesidades fue la creación de escuelas públicas bajo tales lineamientos. En ello intervinieron muchos agentes sociales convencidos de los beneficios de educar a la población para el cambio. Personajes del gobierno, religiosos, hacendados o antiguos maestros abrieron estas escuelas de primeras letras, por considerarse una labor filantrópica por excelencia.

Entre 1819 y 1821 se avanza en la organización del sistema educativo, promoviendo ideales utópicos de educación gratuita a todos los niveles, igualitaria y unificada, para lo cual deben apelar a las donaciones y la apropiación de propiedades religiosas como colegios y seminarios coloniales. Mediante un inventario de estas construcciones y bienes, se procede a instalar *casas de educación*. El Congreso Constituyente de la nación legitima el 6 de agosto de 1821 los procesos de supresión de conventos y de transferencia de bienes y edificios a los planteles de educación media. Y aunque era profunda la adhesión popular a las creencias religiosas, el gobierno permanece incólume en la decisión de controlar los bienes conventuales. Así se determinaron los fondos para la dotación de colegios y casas de educación para niñas y niños. Adicionalmente, se previó la consecución de rentas particulares de fundaciones, curas párrocos o de familias acaudaladas. Las numerosas deudas que el Estado había contraído con particulares para la guerra fueron condonadas en muchos casos para destinarlas al financiamiento la educación pública.

La situación exigió al gobierno tomar decisiones como la de incrementar los impuestos para apoyar el establecimiento de primeras letras. Tales determinaciones tendrían muy mal recibimiento dada la pobreza generalizada de la población. La situación de la remuneración de los maestros no cambió demasiado con respecto al sistema colonial, es decir, eran los vecinos los que se encargaban del sostenimiento de los maestros al cubrir los costos de sus salarios, pero en muchas ocasiones se les pagaba en especie con animales, legumbres y frutas (Martínez, Castro y Noguera, 1999; Martínez Boom, 1986; Jaramillo Uribe, 1980).

En los colegios, el costo de las cátedras era asumido por los padres de familia, llamados por ello suscriptores. Estas escuelas particulares, aunque sustentadas por los padres de familia, se regían por las mismas reglamentaciones y métodos que las públicas, por lo cual también fueron llamadas escuelas públicas, pues eran fiscalizadas y administradas por el Estado tanto en sus recursos económicos como en sus métodos de enseñanza.

Todo ello representó un esfuerzo formidable para el naciente gobierno debido a las dificultades de cobertura, la falta de recursos y la reticencia de algunos estamentos sociales. En sus inicios, la educación republicana pretendía fundamentalmente consolidar el pensamiento de Simón Bolívar, expresado en múltiples documentos y discursos en los que se evidencian sus principios educativos. Uno de ellos es el que pronunció en el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, cuando declaró contundentemente que:

Uncido el pueblo americano al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, no hemos podido adquirir ni saber, ni poder, ni virtud. Discípulos de tan perniciosos maestros, las lecciones que hemos recibido, y los ejemplos que hemos estudiado son los más destructores. Por el engaño se nos ha dominado más que por la fuerza; y por el vicio se nos ha degradado más bien que por la superstición. La esclavitud es la hija de las tinieblas; un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción [...]. Nuestros débiles ciudadanos tendrán que robustecer su espíritu antes que logren digerir el saludable nutritivo de la libertad [...]. El progreso de las luces es que ensancha el progreso de la práctica y la rectitud del espíritu es el que ensancha el progreso de las luces (Bolívar, 1819).

Para hacer realidad sus ideales, con base en sus fundamentos ideológicos, Bolívar designa a Santander en 1819 como vicepresidente de la naciente Gran Colombia, dado que él continuaba la lucha libertadora del sur del territorio. Siendo todavía muy joven, Santander se empeña en la tarea de organizar el Estado, para lo cual —y particularmente en lo que se refiere al tema de la instrucción pública— establece las dos directrices desde las que partirá toda la nueva propuesta educativa: la educación tendría que ser pública y estar dirigida por el gobierno. De esta manera, alude a las dos necesidades cruciales: -como se ha dicho- la masificación de la educación y la homogeneidad de los contenidos ideológicos. Este es el inicio de la creación de todo un sistema educativo llamado *santanderista*, que por su importancia e influencia, a pesar de las dificultades, se convirtió en la reforma educativa que establecería la consistencia de los procesos educativos incluso hasta el siglo XX. Dicha reforma tenía un alto componente progresista orientado a las posturas más vanguardistas del pensamiento iluminista.

Por supuesto, esto implicó una ruptura con el viejo orden y específicamente el cese de la influencia eclesiástica y del poder político (conservador) de la Colonia, que tenían el monopolio cultural y educativo desde el siglo XVI y que, indudablemente, dejaron una huella pesada en la historia del país que seguiría subyaciendo a todos los discursos y

métodos educativos posteriores. Álvaro González (1992: 119) describe la difícil ruptura con el legado colonial como un reto mayúsculo, ya que fue menester desmontar una escala de valores muy acendrada, cambiar ciertas actitudes ante la vida y una ideología que legitimaba a las clases más poderosas desde un punto de vista social y económico. Por tanto, lo primero que se hizo ante la necesidad de crear un escenario apropiado para la implementación de nuevas metodologías fue la derogación, por parte de Santander, del Tribunal de la Inquisición.

La primera idea santanderista fue educar al ciudadano de forma *integral*, un proceso que se dio en forma escalonada y metódica. Después de siete años de afinamiento de la organización de un nuevo sistema educativo, se promulgó la Ley sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública el 18 de marzo de 1826 (Fajardo, Villaveces y Cañón, 2003: 28), que por primera vez incluía la regulación completa del sistema educativo republicano.

Para organizar la educación en todos los grados, Santander crea la Dirección General de Instrucción Pública, origen del actual Ministerio de Educación Nacional. Y, en todas las capitales de los Departamentos, establece Subdirecciones de Educación, encargadas del buen funcionamiento de la enseñanza pública, acorde con las directrices establecidas y de la rendición de cuentas anual.

En cuanto a los niveles educativos, la instrucción general se distribuyó en escuelas de enseñanza primaria y elemental, ubicadas por lo general en las parroquias y cabeceras de cantón, y los colegios nacionales y la enseñanza de ciencias generales y especiales, en universidades departamentales y centrales.

1.2.1. Balance de la educación pública republicana

En 1825, luego de la instauración de la República, Francisco de Paula Santander realizó una primera evaluación del proceso educativo, en la que mostró las enormes dificultades que enfrentó su incipiente establecimiento, fundamentalmente porque aún no habían finalizado las guerras de independencia a lo largo del territorio nacional. No obstante, la educación primaria tuvo una amplia difusión y el número de escuelas creció significativamente. Santander se declaró, entonces, optimista del futuro de la juventud y reiteró sus esperanzas en la transformación social que derivaría de estos esfuerzos.

Pese a la confusión por la guerra y la necesidad de asegurar con esfuerzo los triunfos obtenidos, Santander reconoce que no todo el panorama es acorde con el ideal buscado: muchas escuelas, en medio de la urgencia del momento, fueron fundadas con maestros que no sabían ni leer ni escribir, es decir, sin los elementos básicos con los cuales fueron capacitados para el oficio. Igualmente, la resistencia de unos padres iletrados, temerosos de los cambios de todos los esquemas conocidos y desconcertados por los irreconocibles métodos de enseñanza de las escuelas lancasterianas¹³, frenaron el desenvolvimiento adecuado del proceso educativo. Todo ello debido al temor de desafiar los rígidos marcos de la creencia religiosa, a pesar de que desde las filas del clero emergieron innumerables casos de sacerdotes, curas párrocos liberales, que tomaron para sí la tarea de educar desde los parámetros ideológicos de la liberación.

En una época turbulenta como ésta, parecía que consolidar un efectivo sistema educativo era una misión quijotesca, máxime cuando aquellos que orientaron intelectual y estratégicamente las guerras de independencia entraron en una disputa interna en pos de intereses particulares, situación que llevó a incrementar el ya de por sí complicado estado de cosas. Así, a pesar de los grandes esfuerzos por hacer realidad sus principios fundamentales, la primera década de la República mostraba un panorama desalentador frente al propósito de establecer un completo sistema educativo republicano que produjera, de una vez por todas, un vuelco a la ideología colonial. Es así como, en los registros de once años después de la declaración de independencia, se encontraba que todavía en muchas regiones del país no se había fundado la primera escuela.

Uno de los factores que más influyeron en el escaso éxito del proyecto educativo tuvo que ver, como era de esperar, con el extenso territorio geográfico, la diversidad cultural existente en sus regiones y la resistencia indígena:

¹³ La escuela lancasteriana o método de enseñanza mutua fue una alternativa a los métodos utilizados en la educación colonial, que fuese capaz de transmitir el ideario republicano y constituyó el primer esfuerzo a favor de la educación popular, laica y gratuita dirigida a las poblaciones más empobrecidas. La creación del método se adjudica al misionero Andrew Bell, quien lo pone en práctica en India. Pero es José Lancaster quien lo popularizó a partir de 1798 al abrir su primera escuela en Londres. El principio era la educación universal de los pobres, considerando que éstos, por su estado de dependencia, son dignos de cuidado y de atención de las clases más elevadas de la comunidad. El método consistía en la enseñanza simultánea o mutua donde los alumnos estudiaban de manera grupal dirigidos por estrictos reglamentos. Todo estaba diseñado para trabajar en absoluto silencio, en tiempos muy precisos y con órdenes muy concretas que no aceptaban ningún tipo de distractores. Un elemento considerado favorable era que el método requería para su implementación diferentes tipos de monitores, niños un poco mayores o más aventajados encargados de los más pequeños, bajo la supervisión estricta del maestro. (García Sánchez, 2007: 262)

Las respuestas subalternas al proyecto republicano fueron múltiples y complejas. No hubo ningún frente o consenso indígena que resistiera o contrapusiera a la república y al conjunto de sus reformas, como tampoco hubo un frente indígena que las apoyara sin reservas. Hubo a la vez, convivencia y rechazo, resistencia e integración, desinterés y guerra, negociación y apropiación, según el caso. En parte, esta heterogeneidad de respuestas frente a los proyectos republicanos reflejaba procesos desiguales de formación estatal, pero también indicaba realidades sociales y culturales radicalmente diversas y sumamente complejas dentro de cada territorio. (Peña y Vallejo, 2003: 181)

Igualmente, esto influiría en las diferentes formas de relación de la población indígena y mestiza con la estructura colonial y republicana, en las formas de asimilación, habituación, hibridación o resistencia. Al parecer, solamente el restringido número de ideólogos del proceso libertador tuvo claro todo el contenido conceptual y metodológico del proyecto, y no fue fácil ni rápido lograr que la población de base se adhiriera a él en su totalidad. El caos de la transición afectó a todos los estamentos de la sociedad: a los mismos funcionarios de segundo rango, a clérigos, a maestros, a campesinos... pero ante todo, a la inmensa diversidad de padres de familia, que desconfiaron al ver cómo se desvanecía el único mundo que conocían, el que aspiraban legar a sus hijos y que ahora se esfumaba (González Jóves, 1992; Jaramillo Uribe, 1964; García Sánchez, 2007).

Uno de los puntos álgidos fue el generalizado desacato a la autoridad, que llevó al rechazo del pago de todo tipo de tributos, en especial para la fundación de nuevas escuelas y para pagar los salarios a los maestros, y a la negativa a seguir instrucciones como la de realizar los censos. No hay que olvidar que los censos o padrones fueron los mecanismos más efectivos que tenía el nuevo régimen para obligar a los padres a llevar a sus hijos a la escuela.

Una instrucción muy aceptada por la sociedad, en general, fue la de celebrar solemnes certámenes públicos, durante los cuales se realizaban eventos en torno a los aprendizajes académicos, como exámenes, exposiciones, premiaciones, castigos y, sobre todo, la exaltación apologética de la naciente república en medio de himnos y cánticos de los estudiantes. Sin embargo, la poca motivación para la difusión de estas prácticas fundamentales de la nacionalidad se evidencia en un escrito del periódico *El Eco de Antioquia* en 1822, cuando se pregunta al editor:

¿Sabe usted por fortuna si el artículo del reglamento de escuelas que previene se presenten certámenes públicos cada cuatro meses, se ha derogado; y si el otro que dispone se hagan padrones o listas de los niños de cuatro a doce años para obligar a sus padres a ponerlos en las escuelas se ha cumplido en algún lugar? (*El Eco de Antioquia*, domingo 1° de septiembre de 1822, 16:67)

El proyecto republicano involucró todo un nuevo esquema social y político que no fue fácil de poner en marcha. Las dificultades comprendían desde tareas tan concretas como la puesta en funcionamiento de escuelas en regiones recónditas, principalmente entre las poblaciones más desposeídas y las poblaciones indígenas, hasta la muy compleja de convencer a los padres de familia de la importancia que tenía para sus hijos el leer y escribir, ya que ellos solo veían la necesidad de estas competencias para los escasos cargos de funcionarios del Estado o para los religiosos que, por lo demás, podían recurrir, en un caso dado, a la ayuda de escribanos de oficio. Hasta entonces, los escribanos eran quienes se ocupaban de los quehaceres de lectura y escritura cuando se trataba de contextos diplomáticos u otros de realce social, por lo que ni siquiera para ocupar este tipo de cargos era necesario saber leer y escribir.

La sociedad, en medio de la confusión generada, se polarizó en dos vertientes. Por un lado, estaban las familias acaudaladas, terratenientes y con prestigio, cuyos padres de familia, temerosos del cambio, abogaban por el sistema antiguo. Junto a ellas se encontraba igualmente el grueso de la población: campesinos, artesanos y gente del común iletrada, temerosa de que se produjeran cambios tan radicales como los que estaban aconteciendo. De otro lado, estaban quienes propendían por el nuevo sistema e invertían sus recursos y su voluntad en la lucha que ahora empezaba: la de poner en marcha el nuevo sistema político. Sin embargo, algunos de estos últimos, en particular los más beligerantes, consideraban necesaria sobre todo la formación de soldados para la república y, por tanto, pensaban que aprender a leer y a escribir era una pérdida de tiempo y una inversión innecesaria de recursos y energía, sobre todo al considerar que las tropas en el frente se encontraban pasando grandes penurias (García Sánchez, 2007; González Joves, 1992).

La percepción negativa de la educación pública republicana que tenían los padres de familia iba más allá, pues muchos de ellos la rechazaron por considerarla mala. En general, se responsabilizó del fracaso a los maestros, por descuidar la formación religiosa y moral de los estudiantes tanto en la escuela de primeras letras como en los

colegios. La evaluación de algunos de ellos era aún más desfavorable. En el periódico *Antídoto contra los males de Colombia*, por ejemplo, expresaron el absoluto descontento y la preocupación por lo que consideraban que sucedería con los hijos, y su justificación de que no permanecieran en el sistema, ya que sobre los colegios, que tradicionalmente habían sostenido su buena reputación, ahora se afirmaba lo siguiente:

En los colegios ahuyentaron, y aun persiguieron hasta hacerlos desamparar sus puestos a aquellos catedráticos y doctores que habían enseñado a la juventud con tanto celo, prudencia y sabiduría y a los que con sola su presencia imponían el orden, la moderación y el respeto: los colegios que en otros tiempos seminarios de virtudes, vinieron a ser semilleros de vicios, juegos prohibidos, bailes, representaciones, gallos, apuestas, libros detestables, conclusiones de tolerancia, expatriación del idioma latino y otros tantos males que obligaron a muchos padres amantes verdaderos de sus hijos a sacarlos de aquellos lugares de contagio, de desertión y de muerte para precaverlos, y con el pesar de dejarlos en la ignorancia o tener que pagar colegios particulares, y á mucha costa para instruirlos, y esta es la decantada ilustración, que consistía en negar algunos dogmas católicos, oponerse a la autoridad suprema de la Iglesia y de su Vicario; estudiar en algunos libros corruptores, inaugurándose en asambleas prohibidas: leer catecismos de las ciencias para oropelarse el alma y obtener la plaza de sabios, desnudos de ciencia, sabiduría y madurez. (*Antídoto contra los males de Colombia*, 1828, 3:3)

La idea general fue que se había perdido más de lo que se había ganado. Los padres asumían que sus hijos recibían una educación deficiente, pues en este nuevo sistema las competencias exigidas se reducían a leer y escribir precariamente, a adquirir unos conocimientos muy elementales de aritmética, que a todas luces eran insuficientes para una mínima formación, así como a aprender conocimientos mecánicamente a través de coros repetitivos de catecismo, los cuales tampoco se comprendían completamente.

Frente a este panorama desolador, las familias mestizas tendían a defender las enseñanzas clásicas de la religión, la moral y las virtudes sociales heredadas de la colonia que, según suponían, asegurarían la posibilidad de un mundo social seguro y constante. Por ello, más allá de considerar ineficiente la nueva educación, se suscitó entre ellos un sentimiento de sospecha por todo lo que ella implicaba.

La poca estima por los maestros y el nuevo tipo de educación alcanza hasta mediados del siglo XIX y produce grandes tensiones entre éstos y los padres de familia. Este malestar recurrente lleva a no asociar la escuela con una formación confiable y, por ende, se difunde la creencia de que, en colegios y escuelas, los estudiantes adquirirían malos hábitos que llevarían luego a sus casas y los fijarían en su conducta. Por esta

razón, las familias pudientes y más tradicionalistas, apoyadas por un sector de la Iglesia Católica, opusieron una gran resistencia a las nuevas formas educativas que anunciaban un cambio drástico del orden social, entre ellas, la inclusión de grupos tradicionalmente segregados. Se implementó nuevamente la costumbre, que se creía ya superada, de contratar preceptores privados, en lo que se llamó la revitalización de la *educación doméstica*, generalizada en el periodo colonial. Este retroceso produjo gran consternación entre los ideólogos del proyecto republicano, pues no se veía clara, por ello, la posibilidad de vencer la negativa realidad del analfabetismo y la pobreza a corto plazo ni menos que la población alcanzara el estatus de ciudadanía de forma masiva y democrática (Jaramillo Uribe, 1980; Fals Borda, 1962).

Pese a la voluntad de llevar a cabo la épica tarea de fundar un sistema republicano de educación, ésta fue una época en la cual la incertidumbre, la guerra y la radicalidad de la mentalidad colonial que pervivía no permitieron el cumplimiento básico del ideario independentista. Quedaron fuera las intenciones iniciales dirigidas a romper el círculo de la exclusión social y la desigualdad, cuyo quebrantamiento se constituiría en la principal promesa del nuevo sistema político. Indígenas, afrodescendientes, mujeres y la población desposeída y vulnerable, en general, continuaron en la misma situación, sin cambios evidentes frente a las oportunidades de acceso a algún tipo de educación.

1.3. La educación en el siglo XX

A pesar de las reformas liberales del Estado a inicios del siglo XX, la educación seguía avanzando muy lentamente. En la cuarta década del siglo, el país presentaba uno de los niveles más bajos de alfabetismo entre los países de Latinoamérica con un nivel de desarrollo semejante. La proporción entre los estudiantes matriculados en primaria y la totalidad de la población era la más baja de la región (Urrutia, 1976). Así, en 1905, el 66% de la población era analfabeta (Kalmanovitz, 2007). Colombia era considerada como uno de los países más rezagados en términos de cobertura educativa, reflejo de la pobreza extrema y de un Estado que no tenía una decidida intención de apoyar estructuralmente la educación pública.

Las reformas educativas, como tales, se dieron solamente a partir de los años cincuenta. La educación fue uno de los elementos claves del programa “Fomento para Colombia”, que se estableció bajo los principios de la autodeterminación y el sostenimiento de la democracia a mediados del siglo XX.

El informe de 1958 sobre la misión Economía y Humanismo¹⁴ intentó identificar las necesidades más urgentes de la sociedad colombiana, con el fin de implementar las reformas estatales desde una perspectiva contextualizada (Younes, 2004). Al referirse al estado de la educación de la época, señalaba que la precaria alfabetización constituía uno de los más graves problemas sociales, debido a la mala distribución de la riqueza y a una élite que, en lugar de ubicarse en la perspectiva de un proceso equitativo para las capas más deprimidas de la población, consideraba el desarrollo como el crecimiento indefinido de su propio beneficio. Asimismo propone a los responsables de la dirección del sistema educativo incentivar tanto el estudio puramente científico como el aplicado a resolver los problemas urgentes:

Se debe emprender un considerable esfuerzo educativo en todos los grados de la enseñanza general y de la técnica. Dicho esfuerzo debe predominar sobre cualquier otro. Pero es claro que producirá conflictos sociales agudos si la estructuración económico-social no es mejorada y si los partidos y las élites no se dedican a resolver objetivamente los problemas fundamentales. Durante muchos decenios será necesario recurrir con mayor intensidad a profesores y técnicos extranjeros, cuidadosamente seleccionados. (Younes, 2004:54)

Desde la década de los setenta, las estadísticas educativas presentaron el mayor aumento histórico de la escolarización de la población colombiana: el número de alumnos se incrementó considerablemente, así como el número de docentes y de establecimientos educativos. Los procesos de urbanización del país influyeron en los indicadores de educación de este periodo, y la estructura económica se transformó de forma notable al preponderar las actividades industriales, de comunicaciones y servicios, propias de la irrupción de la modernización del país, sobre las actividades agrícolas.

Se inicia la época de la planeación, propiamente dicha, del sector educativo. La preocupación por el mejoramiento recayó desde entonces en el énfasis por el incremento del número de estudiantes para atender la creciente demanda, con el propósito de que al menos la “educación primaria fuese universal” (Uribe, 2006:12). El

¹⁴ La necesidad de ajustar las economías latinoamericanas a los estándares de la modernización internacional revelaron en alguna medida la verdadera dimensión de las problemáticas de la dependencia y la desigualdad social, ofreciendo como alternativa la ayuda económica a los países catalogados como vulnerables. La misión Economía y Humanismo (1958) forma parte de este conjunto de misiones internacionales, algunas solicitadas por el Estado colombiano y otras como parte de convenios con organizaciones extranjeras (Arévalo, D. 1997).

ideal de la educación ha sido, desde la Colonia, lograr la máxima cobertura con miras a la enculturación homogénea de las poblaciones. A principios del siglo XX, esto se convierte en el paradigma fundamental del Estado, como lo señala en 1938 Jorge Álvarez Lleras, director del Observatorio Astronómico:

Justamente avergonzados por la historia de la incultura que hemos padecido y deseosos de volver por el buen nombre del país, se está proponiendo restablecer las glorias de la Expedición Botánica y restaurar el Observatorio Astronómico [...] al asociarlo con cuantos han tenido que ver con campañas culturales en este país, como centro de donde se ha irradiado la cultura hasta los confines más lejanos de la patria colombiana. (Álvarez Lleras, 1938, citado en Herrera y Díaz, 2001: 107)

De esta manera, se cumple uno de los más importantes proyectos de los gobiernos liberales del primer tercio del siglo XX para implementar sus políticas de modernización, democratización y asistencia social a las poblaciones campesinas e indígenas. Las comisiones encargadas deberían cumplir las tareas establecidas; entre otras, las siguientes:

a) el aldeano debería cuidar de su escuela como un templo, b) el párroco enseñaría “en forma anecdótica y biográfica la historia de la religión”, c) el médico la biología y la higiene, d) y el alcalde la instrucción cívica y la historia de Colombia. (Molano y Vera, 1982:77)

1.3.1. La educación en la Constitución Nacional de 1991: denominada Constitución de la *multiculturalidad*

La Constitución de 1991 se considera la de los Derechos Humanos, de la multiculturalidad, de los derechos sociales, de la familia, de la mujer, de los niños y de los ancianos; en otras palabras, de los estamentos sociales tradicionalmente olvidados por las leyes fundamentales de regulación del Estado. En ella participaron representantes de diversos sectores de la sociedad colombiana, como ideólogos provenientes de los grupos armados recién desmovilizados, delegados de las minorías étnicas, afrodescendientes e indígenas, de las mujeres, de los sindicatos, de los partidos políticos, del movimiento pedagógico, comunitario, etc. Así, un escenario de máxima toma de decisiones, como es la Constituyente, se abrió por primera vez en la historia del país a sectores distintos de los partidos políticos (Lerma, 2007). Se trata de una característica de la nueva Constitución que incorporó importantes avances, entre los que se encuentran el énfasis en los derechos colectivos, en la función social de la propiedad y en los derechos a la salud y a la educación, el apoyo a las actividades

culturales y el reconocimiento de los territorios indígenas con estatuto especial. La nueva Constitución “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, y también obliga al “Estado y a las personas a proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación” (Constitución Política de Colombia de 1991, artículos 7° y 8°).

Aunque se establece que el castellano es la lengua oficial de Colombia, se determina que las lenguas de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios y que, por tanto, la enseñanza que se imparta en comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. De igual modo, se promueven constitucionalmente las condiciones para garantizar la igualdad al adoptar las medidas pertinentes, siempre en favor de los grupos discriminados y marginados. Por otra parte, el artículo 19° garantiza la libertad de cultos y el derecho a profesar la religión, cualquiera que sea, de forma personal y colectiva.

La Constitución de 1991 consagró la educación como un derecho de la persona y como un servicio público con función social. Estableció una educación que tomara en consideración el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, de lo que el Estado, la sociedad y la familia serían los responsables. Además, sería obligatoria entre los cinco y los quince años, y comprendería, como mínimo, un año de pre-escolar y nueve de educación básica (artículo 67°, Constitución Política de Colombia, 1991). Se estipuló que el Estado regularía y ejercería la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, lo que garantizaría la adecuada cobertura educativa y aseguraría a los menores las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con ello, se buscaba el libre acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás valores de la *cultura* (hegemónica). De la misma forma, en el artículo 68° se determinó que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”.

Esta Constitución, por tanto, supuso el reconocimiento en el país del derecho de todos los grupos sociales y étnicos a la educación. Sin embargo, la exclusión de la educación como “derecho fundamental” y su establecimiento como uno de los derechos sociales, económicos y culturales produjeron controversias por considerarse una pérdida de

solidez de la concepción de educación como un “derecho fundamental”, al promulgarse como un servicio público y quedar dependiente de las formas de administración de los gobiernos de turno. Este ha sido un tema tan importante de discusión que la Corte Constitucional de Colombia¹⁵ ha tenido que pronunciarse, manifestando—a través de varias sentencias— que la educación se considera un derecho fundamental.

La educación es un derecho fundamental, por lo que es inherente, inalienable, esencial a la persona humana, que realiza el valor y principio material de la igualdad consagrada en el “Preámbulo” de la Constitución Nacional y en los Artículos 5° y 13° de la misma Carta Política. La educación está reconocida en forma expresa en el Artículo 44° cuando [se] hace referencia al Derecho a la educación y a la cultura. (Lerma, 2007:16)¹⁶

En el marco de esta nueva Constitución, se emiten nuevas leyes (como la Ley General de Educación de 1994) y políticas públicas que surgen a raíz de las amplias discusiones suscitadas sobre la Constitución de 1991 y buscan integrar en el desarrollo constitucional de la educación elementos como la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia, estableciéndose también normas cuya intención es la regulación del Servicio Público de la educación como función social¹⁷.

La “educación para grupos étnicos” se define, en el artículo 55° de la Ley General de Educación de 1994, como aquella dirigida a las comunidades que integran la nacionalidad, pero que poseen cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada, según la misma Ley, al contexto de dichas poblaciones, a sus desarrollos productivos, sociales y culturales con el debido respeto por sus creencias y tradiciones. Se determina asimismo que la enseñanza de los

¹⁵Cabeza de la jurisdicción constitucional, entiende de manera exclusiva sobre los asuntos de constitucionalidad, cuyo análisis le confía la Carta Política y establece, en su condición de intérprete autorizado, las reglas jurisprudenciales sobre el alcance de las normas contenidas en la Constitución. Fue creada el 4 de julio de 1991 (Lerma, 2007: 15).

¹⁶ En el texto, Lerma (2007) cita varias sentencias de la Corte Constitucional; entre otras: T-02, T-09, T-15, T-402, T-450, T-524, T-612, del año 1992, haciendo referencia a su vez al colectivo de abogados José Alvear, de donde toma dichos argumentos.

¹⁷ En lo que se refiere a la serie de debates provocados por la promulgación de la Constitución de 1991, el no ser contemplada la educación en el texto como “derecho fundamental” y restringirla al capítulo de los derechos sociales, económicos y culturales suscita una serie cuestionamientos y preguntas como, por ejemplo, ¿por qué no se incluyó en el capítulo de los derechos fundamentales?, ¿cuáles son los contenidos mínimos de derecho que harían posible la educación como derecho fundamental? y ¿cómo resolver la tensión entre un derecho fundamental inalienable y la educación como servicio público, dependiente de las políticas públicas de turno? (Lerma, 2007): “Dicho de otra manera, la evidente fragilidad para instituir de manera efectiva la educación como un derecho fundamental e inviolable es parte constitutiva de un proceso de confrontación y disputa que debe ser enfrentado por todos los que asumen la defensa y la construcción de la educación como derecho de la humanidad” (Gentili, 2009: 24).

grupos étnicos con tradición lingüística propia deberá ser bilingüe, en sus propios territorios y que tendrá como fundamento la lengua materna. Para ello, el Estado estaba obligado a fomentar y promover la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales para la difusión de las mismas. El Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, era instado a la prestación y asesoría especializada en la elaboración de textos y materiales educativos, así como a la promoción de programas de investigación y capacitación etnolingüística. Se estipulaba igualmente que no podría haber injerencia de organismos internacionales, ni privados ni públicos, en la educación de grupos étnicos sin la aprobación del Ministerio de Educación y sin el consentimiento de las mismas comunidades interesadas.

Las autoridades competentes, de común acuerdo con los grupos étnicos, seleccionarían los educadores que trabajaran en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las mismas comunidades. Estos educadores deberían acreditar capacitación en educación occidental y conocer la cultura de dichas comunidades, especialmente la lengua materna, además del castellano. Sin embargo, como veremos más adelante a través de las palabras de los estudiantes entrevistados, estos requisitos generalmente no se cumplieron. El ejemplo que ponen con mayor frecuencia es la deficiente dotación de educadores capacitados para articular las dos visiones del mundo, la occidental y la indígena, teniendo en cuenta sus lenguas patrimoniales y los saberes propios de sus comunidades tradicionales.

Ante la escasas y/o inadecuada aplicación de lo estipulado por la norma establecida cinco años atrás -en la Constitución de 1991- uno de los elementos sustanciales de las siguientes políticas educativas (Plan Nacionales de Educación de 1996-2005 y de 2006-2016) ha sido la apuesta por la superación de toda forma de discriminación, con el propósito de corregir los factores de desigualdad y exclusión que tradicionalmente han afectado al sistema educativo colombiano. Sin embargo, por lo expresado por Lerma (2007), es evidente que las autoridades o instituciones, tanto públicas como privadas, desconocen sus responsabilidades frente a la garantía del derecho a la educación:

El análisis del contenido y formulación de la política pública educativa evidencia una separación entre la concepción del derecho a la educación y las políticas, los planes, programas y acciones en el sector educativo. La perspectiva del Estado y sus instituciones en los últimos cuatro gobiernos, es decir desde la promulgación de la Constitución de 1991, en el tema educativo ha

privilegiado la concepción de la educación como servicio y no como derecho humano, aunque en la formalidad textual se hable de derecho. (Lerma, 2007: 25)

La mala educación ofrecida por el sistema escolar colombiano es uno de los principales factores de discriminación social de la población con menores recursos, pues condena a los hijos de estos grupos a entrar al mercado laboral y al mundo social y político del siglo XXI sin las habilidades necesarias para enfrentarlos. Nadie duda de los importantes y decisivos cambios que se han dado en materia educativa y pedagógica en Colombia, pero aun así no se puede afirmar que éstos hayan consolidado un sistema educativo inclusivo, integral y compacto. Los numerosos conflictos en los que se ha desenvuelto el país, sumados a las marcadas diferencias regionales, raciales, sociales, culturales y políticas existentes, han impedido construir y mantener un proyecto nacional. Así las cosas, es comprensible que asuntos como la educación hayan salido damnificados (Melo, 2000).

La inversión económica y la equidad han sido los principales objetivos planteados por los movimientos de reivindicación del derecho a la educación (movimientos estudiantiles, y sindicatos de profesores) para garantizar los recursos y gestiones que permitan asegurar el derecho a una educación gratuita de calidad y pertinencia para todos los colombianos. También lo ha sido asegurar la educación desde la primera infancia hasta el nivel superior e incluir a las poblaciones vulnerables, tales como personas con necesidades educativas especiales, comunidades indígenas, afrocolombianos, raizales¹⁸, gitanos o grupos rurales dispersos, para así mejorar y fortalecer sus potencialidades. Pero las estadísticas actuales (ver capítulo VI) muestran la poca cobertura educativa que hasta el presente sufren estas poblaciones.

En síntesis

La relación entre la educación institucionalizada y las poblaciones definidas como representación de la alteridad ha pasado por una enorme cantidad de proyectos con intencionalidades distintas, que van desde la evangelización como propósito fundamental del período colonial, el proyecto integracionista del periodo republicano y, en siglo XX, las reformas constitucionales caracterizadas por el reconocimiento de la diversidad cultural como valor fundacional de la nación colombiana, la promoción de la

¹⁸ Raizales es la forma como se definen los habitantes del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina en el Caribe colombiano.

interculturalidad y el reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos a la totalidad de los beneficios del Estado, entre ellos a la educación oficial.

El balance histórico evidencia que no ha mejorado sustancialmente la situación de las poblaciones indígenas frente a los sistemas oficiales de educación, en el sentido de que pervive una inequidad que se reproduce en el tiempo. Por ello, en la actualidad se hace hincapié, al menos programáticamente, en la idea de garantizar los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos para afrontar las barreras del aprendizaje, promover la participación de la población vulnerable (entre ella, la indígena) y con necesidades educativas especiales. En este sentido, el Plan Decenal de Educación vigente (para el periodo 2006-2016) propone la búsqueda de la calidad académica en todos los contenidos y estrategias pedagógicas que permitan la consolidación de la identidad cultural, asumiendo que: “La sociedad colombiana reconoce y valora la diversidad lingüística, las cosmovisiones, la organización social, la espiritualidad y la interacción de los grupos étnicos con la naturaleza, como aporte a la construcción de procesos educativos” (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En esta investigación, vamos a tratar de ver si es así (y/o ha sido así en los últimos años) a partir de un estudio sobre las experiencias y representaciones sociales de una muestra de estudiantes universitarios indígenas sobre su inmersión en el sistema educativo colombiano.

CAPÍTULO II.

APROXIMACIONES TEÓRICAS

2.1. La cuestión indígena en Colombia: multiculturalidad/interculturalidad y etnicidad/ identidad indígena en el marco de la educación inclusiva

Referirse a categorías como multiculturalidad/interculturalidad – etnicidad/identidad indígena en la segunda década del siglo XXI significa abordar construcciones ideológicas muy diversas y, en ocasiones, polémicas. La crisis en Latinoamérica de los paradigmas monoculturales y monolingües propios de los modelos de convivencia establecidos por las revoluciones liberales (Cruces, 2010) problematizó sus significados, sus alcances y los límites regionales, en muchas ocasiones otorgándoseles sentidos distintos, incluso opuestos. A pesar de que la multiculturalidad se considera como la condición constitutiva de la nación colombiana, la forma de representar la diferencia ha variado sustancialmente en las últimas décadas en función de los múltiples intereses y circunstancias del contexto (Rojas y Castillo, 2005).

Es importante anotar el carácter polisémico de estas categorías y el entrecruzamiento que sus diferentes acepciones comportan. Catherine Walsh (2006: 21) señala que los significados particulares de multiculturalidad, interculturalidad y etnicidad —al menos en América Latina— se encuentran ligados a “las geopolíticas de los lugares/territorios, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y a la necesidad de formular un proyecto social, cultural y político, ético y epistémico” que permita la transformación, el reconocimiento y la inclusión de los pueblos que se entienden como diversos.

En el ámbito de la educación para la diversidad, estas categorías se plantearon —y aún se plantean— desde la perspectiva del modelo de la “cultura legítima” o cultura hegemónica/dominante, que declara reconocer las diferencias e incluirlas, aunque a expensas de la homogeneización cultural y el extrañamiento identitario que deriva de ello. Esto propicia que los estudiantes provenientes de pueblos indígenas, considerados como *subalternos*, sean primero asimilados al sistema educativo institucionalizado y luego sean catalogados desde la perspectiva legitimista del *déficit* (Grignon y Passeron, 1991; Jociles, 2003, 2006; Jociles y Franzé, 2008; Franzé, 2002, 2003; Poveda, 2003). Esta perspectiva, mediante la cual se revalorizan dichas culturas, se efectúa

principalmente en las instituciones educativas imponiendo marcos de sentido destinados a “reproducir” las relaciones de poder que perpetúan la subalternidad de las minorías (Bourdieu y Passeron, 2001), lo que soslaya el desafío que significa enfrentar equitativamente los desencuentros y discontinuidades en los procesos de aprendizaje. Sobre este tema se profundizará en esta investigación a través de las voces de los mismos estudiantes indígenas universitarios entrevistados, quienes nos permitirán adentrarnos en su mundo subjetivo, en sus percepciones, sus memorias y resistencias.

¿Cómo conocer, desde la celebrada épica de la fragmentación conjuntos sociales que aunque se resisten a toda categorización niveladora revelan todavía una especificidad que los reúne y diferencia de contextos mayores? ¿Cómo incorporar desde el subcontinente propuestas y discursos “centrales” con respecto a los cuales América Latina sigue ocupando el lugar de una otredad problemáticamente construida a partir de una mirada hegemónica? (Moraña, 2000: 10)

2.2. La cultura como fenómeno constitutivo de la subjetividad

Si consideramos que en la base de los conceptos multiculturalidad, interculturalidad y etnicidad se encuentra la concepción misma de cultura, tendremos que examinar brevemente el desenvolvimiento histórico de la perspectiva interpretativa construida sobre ella, lo que nos encaminará al encuadre teórico del presente estudio.

Definitivamente, la noción de cultura —como nicho constituyente de todas las demás categorías— es moderna y ha estado sujeta al devenir histórico del pensamiento occidental, de las múltiples escuelas, enfoques, debates y aprehensiones que de ella se han erigido desde el siglo XVIII y que conforman un amplísimo abanico de posibilidades, sobre el cual trazaré una línea de conducción hasta las más actuales nociones que orientarán este análisis.

Es imposible referirme al concepto de cultura sin hacer mención al ya confinado evolucionismo temprano de Taylor (1832-1917) y Morgan (1818-1889), defensores de una perspectiva progresiva y homogénea de la cultura, cuyo centro parece configurarse desde una “unidad psíquica” de todos los pueblos y cuya radicalidad propició, por oposición, la emergencia de perspectivas más holísticas e interpretativas centradas en el reconocimiento de la diversidad de la condición humana.

Las orientaciones teóricas sobre la cultura desde la disciplina antropológica se han transformado y actualizado de manera amplia. Uno de los primeros y más relevantes detractores del evolucionismo cultural fue, sin duda, Franz Boas, considerado “el

fundador del moderno trabajo de campo en América” (Bohannon y Glazer, 1993: 82). Boas comprendió que la cultura es, en efecto, un proceso de creación orgánica y viva y no una adaptación mecánica; su principal argumento era que la cultura humana no se regía por generalizaciones fiables (Ember y Ember, 1997), sino por una compleja variación cultural sobre la cual era imposible formular leyes universales. Por tanto, veía necesario un riguroso trabajo de campo consistente en recopilar la mayor cantidad posible de datos empíricos que permitieran realizar estudios particularizados sobre las características de cada configuración social en el menor tiempo posible, dado el peligro, percibido entonces, que representaba la pérdida irremediable de las culturas patrimoniales.

Es notable la contribución de Boas a la antropología cultural y su postura tajante contra las determinaciones biologicistas de la cultura. Su libro clásico, *The Mind of Primitive Man* (1911), abre el horizonte hacia una nueva forma de entender la diversidad humana, enfoque desarrollado por sus discípulos, como Alfred Kroeber, Robert Lowie, Edward Sapir, Melville Herskovits, Ruth Benedict, Clark Wissler, E. Adamson Hoebel y Margaret Mead. Con sus perspectivas teóricas, que inspiraron en buena medida la antropología cultural contemporánea, es posible pensar las culturas como únicas y particulares, y no como estadios diferenciales de una misma trayectoria. Estas perspectivas nutren la postura teórica de esta investigación y justifican los estudios etnográficos sobre las transformaciones de la identidad de los sujetos a través de la diversidad de sus representaciones sobre las experiencias nuevas a las cuales se tuvieron que enfrentar -la educación occidental- donde “Lo que se sabía no valía” (Franzé, 2002)

Igualmente, son de gran importancia teórica y metodológica para este trabajo algunos aspectos de la perspectiva de Bronislaw Malinowski (1984), no desde su muy famosa definición funcionalista de cultura ni desde el desarrollo de su paradigmático trabajo de campo, sino desde el planteamiento de la primacía, según su criterio, de tres tipos de necesidades humanas: las de carácter práctico/físico, las de carácter simbólico/cultural y las relacionales/integrativas, cuya satisfacción estaría íntimamente relacionada con la comunicación grupal de esos universos simbólicos. La intención de este estudio es aproximarse a estas configuraciones simbólicas desde su lugar de enunciación, es decir, desde las representaciones e imaginarios consignados en las historias de vida de los estudiantes indígenas agentes de esta investigación; historias que han fluctuado, desde

la infancia hasta la actualidad, entre su mundo tradicional y la educación occidental, dos realidades que, según el criterio generalizado de estos estudiantes, nunca lograron articularse.

Malinowski (1995), por otra parte, expone la cultura como una unidad integral cuyas partes son interdependientes, con lo que aspira a explicar los fenómenos socioculturales desde la función que cumplen dentro de tal sistema y por la forma de articularse al entorno físico/natural. Esta concepción es posible si se entiende la cultura –y con ella la educación– como una *configuración*, y a la vez como una *totalidad configuradora* desde la perspectiva de su apropiación subjetiva, asociada al aspecto emocional y al intelectual de los seres humanos actuantes en sus propios entornos. En este mismo orden de ideas, es necesario mencionar la corriente de *Cultura y Personalidad*, ya no sólo por incidir en los aspectos subjetivos de la cultura, sino por la relación estrecha que señala entre ésta y la configuración de la personalidad. Benedict (1946), Mead (1990), Kardiner (1945) y Bateson (1998) aportan a este estudio la perspectiva performativa de la cultura. En este sentido, la cultura incide (que no determina) de alguna manera en la personalidad del niño debido a la exposición temprana a las experiencias compartidas con otros, conformando una suerte de *personalidad básica* (Kardiner, 1945), que se asocia a los procesos educativos en la infancia, los cuales marcan el ejercicio de interpretación y adaptación a las experiencias nuevas. Benedict (1946) entiende esta influencia mediadora de la cultura sobre la personalidad como un modelo más o menos consistente de pensamiento y acción que marca profundamente las representaciones emocionales e intelectuales de los integrantes de cada grupo humano. Estos enfoques son de interés para este trabajo en la medida en que permiten dar sentido a los efectos emocionales que las experiencias (negativas, en este caso) durante el proceso educativo-escolar tienen en los niños/as y su incidencia en la memoria a largo plazo.

Desde los años sesenta, el desarrollo de enfoques interpretativos de la cultura abre una veta hermenéutica en los estudios antropológicos que impacta especialmente en el método etnográfico y evidencia su carácter reflexivo y eminentemente comunicativo. Clifford Geertz, uno de sus principales exponentes, nos muestra la cultura como un texto literario cargado de significados que es preciso interpretar. Desde entonces, la fenomenología quedó inscrita definitivamente en el ejercicio de trabajo de campo, como ruta indiscutible hacia la comprensión subjetiva de los fenómenos en estudio.

Geertz nos sugiere entender cada cultura en sus propios términos. Para que esto suceda, debemos adentrarnos en sus profundas complejidades, sutilezas y matices: “una cultura se expone y se explica capa a capa hasta que le aparece al *lector* —etnógrafo— una imagen mental de esta” (Bohannon y Glazer, 1994:546). En su texto *La interpretación de las culturas* (2003), el autor expresa su rechazo a asumir la cultura desde “una sola teoría” y propone, más bien, su permanente actualización y revitalización interpretativa por medio del enfrentamiento a los problemas específicos desde una perspectiva semiótica. Al entender al hombre como “el animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido”, ofrece una de las más relevantes concepciones de cultura en el marco de esta investigación: “la cultura es esa urdimbre y el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 2003: 20). La búsqueda de la comprensión de los fenómenos culturales la centra en el trabajo etnográfico minucioso, al escavar en las profundidades del sentido, asumido como palimpsesto, como capa sobre capa en las que habrá de internarse en lo que llama “descripción densa”, a fin de aproximarse a los distintos niveles de significado de los integrantes de una cultura, entendida como un documento actuado y público que la antropología pretende asumir desde la representación de lo ya representado.

El enfoque interpretativo de Geertz propone una “concepción simbólica” de la cultura, entendida como:

[...] el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas —entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos— en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. (Thompson, 2002: 195)

Finalmente, quiero destacar la influencia teórica-metodológica de los estudios culturales latinoamericanos, que surgieron recientemente como un campo interdisciplinario con clara influencia anglosajona y de las fuentes intelectuales de la Escuela de Frankfurt, del neomarxismo y el posestructuralismo francés, que a su vez nació de la lingüística, los estudios semióticos y el estudio crítico de las representaciones culturales a través de los universos simbólicos (Michel Foucault, Jacques Lacan, Roland Barthes), así como también recibieron la impronta del Centro para los Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham.

Sin embargo, el origen definitivo de los estudios culturales en Latinoamérica se encuentra en la tradición ensayística latinoamericana de los siglos XIX y XX, donde se concentraron temas de gran sensibilidad continental y nacional (Ríos, 2004), como las problemáticas de lo urbano y lo rural en los devenires de la nascente modernidad y modernización, la memoria, la emergencia de identidades (entre ellas, las nacionales), la cuestión indígena y étnica, así como todo lo relacionado con lo popular y subalterno. Mario Vargas Llosa, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Eliana Ortega, Julio Cortázar, Eduardo Galeano, Carlos Fuentes, Marcela Serrano, Laura Restrepo, Ernesto Sábato, Alejo Carpentier, Juan Rulfo, Mario Benedetti, Paulo Coelho, Gabriel García Márquez, entre otros, son autores que a través de sus narrativas ampliaron la dimensión de la problemáticas sociales latinoamericanas e hicieron visibles las particularidades de los contextos y la identificación de los sujetos y poblaciones afectadas por condiciones específicas de desigualdad, exclusión y discriminación. Así mismo, sus escritos permitieron la comprensión de las idiosincrasias que distinguen la cultura latinoamericana, la extrema diversidad y el mestizaje, desde la intelectualidad literaria con un tinte político.

Tanto la literatura como la antropología latinoamericanas han desempeñado un papel relevante en la constitución teórica-metodológica de los estudios culturales latinoamericanos. Sus más destacados representantes, Néstor García-Canclini (argentino residente en México), Jesús Martín-Barbero (español nacionalizado colombiano) y los mexicanos Carlos Monsiváis y José Manuel Valenzuela Arce, por ejemplo, contribuyeron decididamente a las agendas investigativas de América Latina, en diálogo con la profusa tradición investigativa sobre *culturas subalternas*, anclada principalmente en la antropología.

García-Canclini, antropólogo y autor de un libro clásico sobre la consistencia multicultural latinoamericana, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1990), propone una epistemología móvil, “nómada”, desde las ciencias sociales para entender la densidad de la realidad sociocultural desde la pluralidad de los pueblos, en una suerte de concepción “hojaldrada del mundo de la cultura” (García-Canclini, 1990: 14-15). Lo “híbrido” de la cultura implica esa consistencia *heterogénea multitemporal* en la que lo tradicional y lo moderno se entrecruzan para constituir nuevas identidades y subjetividades, en constante tensión y resistencia.

La centralidad del lenguaje en la aproximación hermenéutica a la cultura permite la articulación entre el *explicar* y el *comprender*, con la comprensión como eje central del vínculo comunicativo, sin que se trate de la lectura de la intención que subyace a un texto como juego de palabras (Ricoeur, 1985), sino del *mundo de la vida* que despliega el texto, es decir, el mundo enunciado como horizonte de sentido. A esta concepción interpretativa, que ilumina la obra de Jesús Martín-Barbero, se suma el *análisis fenomenológico* de Maurice Merleau-Ponty del *ver*, en la percepción y en la palabra, la relación entre la percepción y la expresión, en donde la experiencia toma sentido: “Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance, tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo del que ésta es expresión segunda” (Merleau-Ponty, 1993: 8). Por tanto, la cultura es una *expresión segunda* del mundo significativamente sedimentado y manifestado en la relación del sujeto con el mundo y con los demás sujetos.

Así, la propuesta teórica para interpretar la cultura latinoamericana de Martín-Barbero señala las dinámicas permanentes de mutación que colisionan con las claves de la modernización —la de la separación y especialización—. Estas dinámicas producen los *destiemplos* característicos de estas configuraciones socioculturales, que no sólo tensionan las hegemonías clásicas, sino que fortalecen y legitiman las formaciones *residuales*—subalternas y minoritarias— de la cultura. A su vez, dichas formación, en la perspectiva de Raymond Williams (1980), no son formaciones *arcaicas*, ya que son lo que del pasado se halla todavía vivo e irriga el presente de la cultura dominante, incluso desde sus resistencias e impugnaciones.

La ambigua configuración cultural de Latinoamérica en el momento actual no permite ver un mapa claro de los bordes y fronteras. La cultura escapa a la parametrización y el encasillamiento. En palabras de Martín-Barbero:

Un fuerte malentendido nos está impidiendo reconocer que la sociedad multicultural significa en nuestros países no sólo aceptar nuestras diferencias étnicas [...] o de género, sino también que en nuestras sociedades conviven hoy “indígenas” de la cultura letrada, con indígenas de la cultura oral y de la audiovisual. Y ello en su sentido más fuerte puesto que esas tres culturas configuran muy diferentes modos de ver y oír, de pensar y de sentir, de sufrir o de gozar. Y al reivindicar la existencia de la cultura oral y la audiovisual no estamos desconociendo en modo

alguno la vigencia de la cultura letrada, sino desmontando su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre y el eje cultural de nuestra sociedad. (Martín-Barbero, 1998:217)

Desde una perspectiva más reciente, Ángel Díaz de Rada contribuye a la discusión con una mirada muy contemporánea sobre el concepto de cultura que es imposible no tomar en cuenta en medio de los dilemas epistemológicos y éticos que surgen inevitablemente al poner en marcha esfuerzos por comprender el mundo social, ante todo, con lo complejo que puede resultar el mundo cultural latinoamericano. Su aporte ofrece un punto de equilibrio para el análisis, que se tomará como elemento de triangulación y contraste con las nociones de cultura e identidad ofrecida por los mismos estudiantes participantes de esta investigación. En su libro *Cultura, Antropología y otras tonterías* (2010), Díaz de Rada se propone aclarar el tratinado concepto de cultura ante el peligro que significa su esencialización, por las consecuencias éticas y políticas a las que ha conducido la manipulación ideológica de la idea de la pureza de las culturas, como objetos detenidos en el tiempo, y que condena a las personas a mantenerse fieles al sentido de pertenencia a -lo que considera- una *ficción* que ha llevado en sus extremos a la proliferación de ideologías racistas.

Su concepto de cultura como “el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que mantienen entre sí, en su vida social” (Díaz de Rada, 2010:43) orienta a pensar los fenómenos culturales como conjuntos de convenciones para vivir con otros, relacionados entre sí según las reglas ordenadoras de esas relaciones. Al referirse a la cultura lo hace desde la posibilidad de determinar los criterios para percibir estas *formas convencionales* en espacios concretos de la acción social. De tal manera que el enunciar que la vida social tiene cultura implica la posibilidad de describir una forma específica desde algún plano de observación, que evidentemente son nuestras propias categorías de percepción.

Su perspectiva parte del rompimiento de lo que denomina “tres gruesas amarras” que desvirtúan el concepto antropológico de cultura. En primer lugar, *la cultura no es un saber espiritual*. Es decir, el concepto de cultura debe dejar de lado el dualismo entre materia y espíritu, entendiendo que la cultura no son las creencias ni las ideologías ni ningún fenómeno *no* material. En segundo lugar, debe asumir que *todo ser humano es agente de cultura*. El concepto de cultura no puede estar por encima de la responsabilidad concreta de los individuos. La tercera sostiene que *la cultura no es un grupo de personas, no es una nación, no es un cuerpo social*.

Partiendo de estas precisiones, el autor afina su concepto de cultura como la descripción del conjunto de reglas interpretadas, que puestas en práctica dan forma a la acción social. Ello comporta dos niveles de existencia de la cultura. Uno, el de los seres humanos, intérpretes de las reglas, que actúan como agentes de cultura. El segundo nivel corresponde a la cultura como *descripción* o reflexión externa –distanciada- de esas acciones para tratar de comprender cómo es una forma de la vida social y generar una teoría o una idea sobre ella. Ello requiere, igualmente, de otro tipo de interpretación.

Como mencioné anteriormente, la postura conceptual de Díaz de Rada, alejada en muchos aspectos de las concepciones y representaciones de los entrevistados para esta investigación, será de gran interés para efectos de equilibrar la balanza entre posturas disímiles, que permitirán afinar la mirada sobre el difícil campo de la interpretación social, y es allí donde, en palabras de Díaz de Rada, se hace obligatorio un pensamiento complejo para salir del atolladero disciplinar en que nos sumergen los dilemas éticos y morales que representa entender la acción de otros, el *individuo-en-relación*. Al acercarse a la definición weberiana de “acción social”, destaca el componente subjetivo de ésta –idea central de esta investigación- incorporando a la reflexión el sentido de la acción para los agentes sociales, el cual debe ser tenido en cuenta aunque sea lejano a la interpretación que el investigador realice de él:

La acción y la acción social, al estar enlazadas a un sentido subjetivo por parte del sujeto que las realiza, no pueden describirse suficientemente por medio de un relato de *comportamientos* externos. Cualquiera que sea la mención de un sujeto acerca del sentido subjetivo de su acción, esa mención ha de ser tomada en consideración de alguna manera en la descripción de esa acción –incluso cuando ese sentido mentado por el sujeto no se corresponde en absoluto con la interpretación que nosotros, como observadores, daríamos de ella. (Díaz de Rada, 2012:44)

2.3. Multiculturalidad e interculturalidad en Latinoamérica: dos términos en tensión

El desplazamiento de las mono-identidades nacionales hacia la multiculturalidad global en el siglo XX ocasionó en Latinoamérica reacciones polarizadas y conflictivas frente a los conceptos de *multiculturalidad* e *interculturalidad*, que se caracterizan por comportar contradicciones y aplicaciones distintas en las diferentes regiones, países y grupos (García-Canclini, 1995). La ambigüedad de sus significados ha provocado

divisiones radicales al aplicarlos a la política y la educación, que es donde se presentan las más fuertes controversias. En este sentido, Catherine Walsh sugiere que las dificultades que se muestran al asignar significados a estos términos ponen de manifiesto la incapacidad de pensar fuera de las categorías de la modernidad y la imposibilidad de entender la importancia de la comprensión profunda y situada de la geopolítica del conocimiento y los grandes marcos de sentido de las partes intervinientes (Walsh, 2006).

Básicamente, se puede afirmar que *multiculturalidad* e *interculturalidad* se refieren a la existencia de diferentes culturas y subculturas en el mismo espacio territorial/nacional, idea de la que devienen nuevas formas de describir fenómenos relacionados con la diversidad cultural, tales como grupos minoritarios, comunidades indígenas, etnias, lenguas..., y que crea una cartografía compleja sobre las formas de ser y habitar un territorio telúrico y simbólico. En América Latina, aunque la multiculturalidad, también llamada *pluralismo cultural*, se considera un término eminentemente descriptivo, se plantea como parte inherente y fundacional de la constitución de cada nación, de la que emergen categorías tan extensamente estudiadas por las ciencias sociales, sobre todo por la antropología, como *heterogeneidad*, *hibridez* y *mestizaje* (García-Canclini, 1995; Martín-Barbero, 2000; Cardoso, 1992; Bonfil, 1977, 1988), con las que se pretende describir y explicar la compleja trama identitaria del subcontinente.

Aunque el término *multiculturalidad*, ampliamente difundido en el siglo pasado, se relaciona con la necesidad de los Estados liberales de dar cuenta de las posturas promotoras de los derechos civiles y de las tendencias democráticas, su aplicación en Latinoamérica ha tenido una trayectoria muy polémica. Pese al gran caudal de discursos integracionistas sobre la etnicidad, el mestizaje, la multiculturalidad y la interculturalidad, se observa finalmente la emergencia de ideologías radicales, segregacionistas, reduccionistas y esencialistas (Yúdice, 2002). En este sentido, autores como Herlinghaus (1998), Moraña (2000) y Mato (2001) señalan la necesidad de repensar la multiculturalidad desde la revisión crítica de la modernidad en Latinoamérica, donde la idea de una constitución múltiple de los Estados-nación, paradójicamente, podría reforzar la marginalidad de grupos ubicados en órbitas (periféricas) distintas de la cultura hegemónica.

En los modelos de desarrollo occidental de los pueblos, las construcciones identitarias se asumen como dimensiones esenciales cuyo efecto más relevante es el atrincheramiento de las identidades culturales que revitalizan los fundamentalismos y particularismos étnicos y raciales (Martín-Barbero y Ochoa, 2001), como reacción a una exposición distante y exotizante de la diversidad y la diferencia. Una *otredad* –ajena- que se pretende preservar sin incluir.

Mientras el multiculturalismo domina el discurso político contemporáneo, se observan claras tensiones entre los criterios de su interpretación que dependen del sitio de su enunciación. El concepto de multiculturalidad, al ser pensado desde “arriba” (Walsh, 2006), mantiene los intereses hegemónicos de los sectores blanco/mestizos que tienden a reproducir los centros de poder. En Colombia, a pesar de que la noción de multiculturalidad surgió como una fuerza integradora con la intención de reconocer y preservar los valores simbólicos de la nación, algunas vertientes –entre ellas, los mismos integrantes de los pueblos indígenas participantes de esta investigación- la acusan de ser reduccionista y homogeneizadora. El enarbolar la diferencia puede ser un arma de doble filo en el escenario ambiguo y opaco de nuestras ciudades, que no es representable desde la diferencia excluida de lo étnico/nativo ni desde la inclusión disolvente de lo moderno. La multiculturalidad latinoamericana desafía las nociones clásicas de cultura, de nación y de ciudad, y desplaza los marcos de referencia y comprensión forjados sobre la base de identidades definidas y precisas, dejando claro que el reconocimiento de lo heterogéneo no necesariamente implica el respeto igualitario frente a las oportunidades generales que brinda el Estado (García-Cancelini, 1990; Martín-Barbero, 2000)

Posturas disímiles en Colombia con respecto a los conceptos mencionados, sin duda, son producto de la incoherencia entre los discursos y políticas estatales, y la peligrosa asociación de la multiculturalidad/diversidad con la “diferencia”, en la que la inclusión como promesa y la exclusión como práctica forman parte de la misma realidad para grupos minoritarios, catalogados como diferentes. La diferencia asumida como desigualdad anula la contribución específica de cada una de las partes. Las interacciones entre diversidades no son arbitrarias; se organizan según el ordenamiento establecido por el poder hegemónico de cada momento histórico que otorga legitimidad a estas relaciones desiguales para el cumplimiento de su propia reproducción (Poveda, 2003; Bourdieu y Passeron, 2001; Ortiz, 2000).

En este escenario, la *interculturalidad* —correlato de la idea de la existencia múltiple en un territorio de grupos humanos con rasgos culturales propios e irreductibles— se constituye en un fenómeno imposible de pensar desde las posturas nacionalistas rígidas y sectarias. El diálogo intercultural exige la interpretación de las múltiples expresiones de la cultura, un acto epistemológico y no puramente semántico, ya que “toda cultura es plural” (Del Valle Rojas, 2011: 9) y, por tanto, la singularización de la cultura es una práctica de hegemonización relacionada con el ejercicio del poder a través del discurso supuestamente incluyente, pero que aparentemente se contradice en las prácticas cotidianas, sobre todo en los ámbitos educativos, como lo ampliaré en los capítulos posteriores. Desde la geopolítica del conocimiento multicultural, se opacan las historias locales y se legitima un sentido universal. En esa visión del mundo, los “saberes” ancestrales y tradicionales, como forma diversa de producción de conocimiento, se catalogan como “particulares” y no se aplican al corpus universal de la ciencia occidental (Mato, 2007; Franzé, 2003).

La interculturalidad no sólo implica “estar” juntos en una yuxtaposición de culturas, sino aceptar la diversidad del “ser” en sus peculiaridades, lo que significa un giro epistémico y axiológico que forma parte de la elección de un “pensamiento ‘otro’” (Walsh, 2006: 41) construido desde la particularidad política de los lugares de enunciación indígenas, afrodescendientes, mestizos, etc. Un pensamiento que se contrapone al concepto de multiculturalidad, que se instala desde la hegemonía de la “cultura legítima” (Bourdieu y Passeron, 2001) que no cuenta con las demandas, perspectivas y propuestas de los sectores subalternos: “La interculturalidad, en este sentido, constituye un esfuerzo *performativo* por romper el poder hegemónico de la universalidad” (Del Valle Rojas, 2011: 9)¹⁹.

¹⁹ Es por ello por lo que algunos autores/as proponen distinguir entre multiculturalidad e interculturalidad, como es el caso también de Malgesini y Giménez (2000), quienes reconocen que el término interculturalidad -tanto como el de multiculturalidad- está sujeto a interpretaciones teóricas e ideológicas. En su criterio, “la aparición del término interculturalidad o interculturalismo parece motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad o multiculturalismo para reflejar la *dinámica* social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales. Durante los años sesenta y setenta pareció bastar la expresión multicultural como sinónima de pluricultural. Pero recientemente y de forma paulatina distintos autores -desde campos muy distintos como la sociología, antropología, psicología y pedagogía- han ido poniendo de manifiesto que la expresión multiculturalidad puede reflejar, como en una foto fija, una situación de estática social: el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas” (Malgesini y Giménez, 2000: s/n). Siguiendo a Osuna, se puede decir que “la multiculturalidad es la coexistencia de ‘culturas’ con una política (multiculturalismo) que reconoce la diferencia pero no hace nada al respecto” (Osuna, 2012: 42). Y, citando a Dietz, agrega que “el derecho a la diferencia por parte de los movimientos y el reconocimiento

En la misma línea, Juan Carlos Barrón (2011) indica que la interculturalidad se refiere a las complejas relaciones culturales que buscan las interacciones, intercambios y negociaciones entre personas, conocimientos y prácticas diferenciadas a partir del reconocimiento de las posiciones desiguales frente al poder y de condiciones que deforman el sentido de alteridad y la imagen del “otro”, como “sujeto de identidad, diferencia y agencia” (Barrón: 40) y que, aunque limita su posibilidad de acción, genera nuevos vínculos identitarios y resistencias. Esto no corresponde a una concepción esencialista de la identidad o a la defensa a ultranza de adscripciones étnicas inamovibles, sino a la necesidad de mediar social, política y comunicativamente para generar espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas en igualdad de condiciones (Hirnas, 2009; Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002).

2.4. Etnia/etnicidad e identidad indígena

Los contextos multi e interculturales se caracterizan por emerger de los contactos que generalmente se entienden como las interacciones entre individuos o grupos “nacionales”, “étnicos”, “raciales” o “culturales” ubicados en la *periferia* de la sociedad dominante –en general, los términos anteriores son tomados como sinónimos en el lenguaje común e incluso en el de los mismos grupos concernidos-. Estos contactos se producen cada vez con mayor frecuencia e intensidad en virtud de los procesos de globalización. La naturaleza “clasificatoria” del concepto de *etnia* permite y especifica dominios de lo social como “identidad étnica, grupo étnico y proceso de articulación étnica” (Cardoso de Oliveira, 1992: 11), cuya comprensión histórica y estructural es de tal complejidad que su significado, al igual que otras categorías socioculturales en Latinoamérica, ha sido fuertemente debatido y depende de las categorías con las cuales se asocie.

Para el antropólogo noruego Fredrik Barth (1976), los grupos étnicos son categorías de adscripción e identificación utilizadas por los mismos actores en función de la organización e interacción de sus miembros. Según su perspectiva, la identificación

de la diversidad y del carácter ‘multicultural’ de una sociedad determinada desde conceptos estáticos de “cultura” y ‘étnicidad’ conlleva hacer un ‘mapa de diversidad cultural’ en el que diferentes ‘culturas’ conviven, pueden ser contabilizadas, descritas, analizadas y defendidas o atacadas como entes cosificados y *categorizables*; por ende, esta misma lógica silencia y menosprecia “el carácter negociado de las diferencias intraculturales” (Dietz, 2003:81, citado en Osuna, 2012:42).

étnica o la relación grupal, en donde dicha organización e interacción se hacen patentes, carece de substancia por fuera de la organización grupal, y no es una cualidad o característica esencial por fuera de la auto-atribución y atribución por los otros. La identificación étnica es el sistema “clasificador” primordial que hace posible la interacción y el intercambio de representaciones generalmente polarizadas por contradicciones sociales o el enfrentamiento a culturas hegemónicas de grupos considerados como minoritarios o subalternos. En este sentido, la postura de Barth, descrita en su libro *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales* (1976), apunta a entender la relación etnia-cultura más como una consecuencia o resultado que como una característica ontológica de los grupos étnicos; así, les otorga características de organización social construida, y no de esencia ni eje definitorio de su razón de ser. En oposición a la hipótesis tradicional — que, según dice, es ingenua— de que los grupos preservan su cultura en virtud del aislamiento respecto a otros grupos, este antropólogo aduce que sería difícil precisar los límites de los grupos étnicos basados en parámetros culturales entendidos como substanciales. Sin embargo, aclara que en muchas ocasiones se evidencia la persistencia de algunos rasgos culturales a pesar de la movilidad de los individuos por estos límites, pero lo atribuye no precisamente al aislamiento, sino más bien a contactos conflictivos o a procesos de asimilación donde se hace evidente el carácter persistente de las “distinciones étnicas categoriales” (Barth, 1976:9). Estas distinciones no dependen de la carencia de reconocimiento social o de interacción, y en muchos casos persisten a pesar del contacto interétnico, como efectivamente lo veremos con los grupos étnico/indígenas colombianos, cuya especificidad y persistencia fundamenta la base histórica de la nación, reconocida y promovida constitucionalmente.

El autor afirma que las formas institucionales manifiestas como constitutivas de los rasgos culturales —que otorgan la particularidad de un grupo étnico en un momento histórico determinado— emergen tanto por las adaptaciones particulares a los nichos naturales (ecología) como por la misma transmisión de la cultura. Tal circunstancia produce un efecto de diversificación al interior del mismo grupo, un fenómeno que Barth reconoce como menos variable, pues existen innumerables investigaciones que demuestran que grupos étnicos con tipos de organización económica menos compleja

y con adaptaciones diferenciales a variados nichos naturales, han mantenido, a pesar de ello, una unidad física, étnica y cultural por largos periodos de tiempo.

La adscripción categorial de carácter étnico clasifica a un individuo por su identidad básica más general, aparentemente otorgada por su origen y su formación (Barth, 1976; Díaz-Polanco, 1985; Cardoso, 1992), y forma parte consistente de su autoconciencia y autorrepresentación. En términos metodológicos para la presente investigación, dada la dificultad de reconocer las coincidencias entre categorías étnicas y rasgos culturales, no se tendrán en cuenta el conjunto de rasgos objetivos percibidos externamente, sino solamente aquellos que los mismos actores consideren significativos y retrotraídos por la memoria.

Por otra parte, para el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil, la hipótesis de Barth presenta algunos problemas, a pesar de estar de acuerdo con el papel trascendental que este autor desempeñó en la comprensión más amplia de los grupos étnicos al situar el interés del fenómeno en las relaciones sociales y sus representaciones, que hasta entonces se basaba en la descripción y análisis de su propia cultura. Según Bonfil, gracias a esta perspectiva se superan las limitaciones de un “objetivismo culturalista, pero cae en el extremo opuesto en el que se privilegian los factores subjetivos” (1988:2). Sobre el mismo aspecto se apoya la posición de Pierre van der Berghe (citado por Bonfil, 1975: 2) cuando indica que la etnicidad es un fenómeno tanto objetivo como subjetivo, y que la relación entre estas dos dimensiones es de carácter empírico. Es claro para Bonfil que los grupos étnicos se definen por las modalidades subjetivas, pero también objetivas de su conducta, de las que resalta la conducta lingüística como la más importante, por las representaciones subjetivas que los sujetos realizan de sí mismos frente a los otros, que tienen una base histórica y tradicional y que constituyen el corpus central de la comprensión.

Para Bonfil, la postura de Barth soslaya la importancia de los contenidos concretos de la cultura en la constitución y dinámicas de los grupos étnicos. No es suficiente con reconocer unos “limitados rasgos culturales” para sustentar la identidad étnica o, por lo menos, no corresponde totalmente al análisis de la identidad de los pueblos indígenas latinoamericanos, cuyas autopercepciones alrededor de la identidad, enfrentada a nuevos contextos, serán el foco central de este estudio. Siguiendo a Bonfil, los contenidos culturales son cruciales en la construcción identitaria, ya que el

sistema social constituido por un grupo étnico se define en relación con la *cultura propia*. Asumirse como miembro de un grupo étnico y ser aceptado por los otros como tal es el fundamento de la adscripción identitaria a una cultura autónoma, propia y distintiva, entendida como un fenómeno social e histórico, no individual (Bonfil, 1988). Al legitimar la pertenencia de sus miembros al grupo, se da por hecho su participación en un estatuto cultural en su más profunda dimensión, aunque éste se encuentre en una permanente dinámica entre la lucha por la preservación de la tradición y su transformación inevitable. El conocimiento y aprehensión de los nuevos componentes culturales y su adaptación al eje primordial —más estable— de una cultura dada son posibles gracias al desarrollo de su sistema de comunicación, dinámica medular de la reproducción cultural en términos de socialización y enculturación, que define y le otorga su especificidad a la identidad étnica.

En este orden de ideas, la identidad se fundamenta en la incorporación a/de una cultura propia común, que a su vez define los límites del sistema social que constituye un grupo étnico en situaciones regulares y cotidianas. Sin embargo, para el caso de los emigrantes —cuando el individuo llega a un territorio ajeno y desconocido— se advierte cómo se puede manejar la identidad de origen, negándola o afirmándola según las circunstancias y obedeciendo al tipo de relación que se establezca con los otros. La identidad étnica existe únicamente por la relación —real o potencial— con el grupo de origen. En el caso de los grupos étnicos/indígenas, muchas veces en la distancia, la memoria colectiva o individual protege la lengua originaria, las prácticas domésticas, los rituales, los mitos, cosmogonías, la esperanza del retorno y la lucha por supervivencia/pervivencia del grupo en situaciones en las que la identidad se ve amenazada. Esta apropiación profunda de la cultura requiere unos sistemas organizativos y articuladores de la vida social que Bonfil asimila al término “matriz cultural”, que se interpreta como un núcleo básico generador. Este implica, entre otros fenómenos, ciertas representaciones colectivas que conformen una visión particular del mundo en la que la dimensión histórica cobra una importancia sustancial. La diversidad étnica en Latinoamérica es el resultado de un proceso histórico de larga duración que generó estos complejos sistemas sociales portadores y creadores de cultura (Bonfil, 1988).

Héctor Díaz-Polanco (1985) indica la inconveniencia de atribuir la *cualidad étnica* únicamente a grupos y conjuntos socioculturales que encajen en formas reducidas y

estereotipadas de lo étnico al afirmar que: “lo adecuado sería admitir, en nuestra opinión, que todo grupo social constituido posee su etnicidad propia” (Díaz-Polanco, 1985:20), aunque existe una gradación en esta condición -debido a la gran variabilidad de significados otorgados a las mismas experiencias- que no permitirían adjudicar el término de una manera radical ni generalizada a todos los individuos pertenecientes al grupo. Es importante acotar que, en el proceso histórico concreto en el que se configuran los distintos componentes étnicos, se desarrolla –según el mencionado autor- una *fuerte solidaridad o identidad social* que les permite a los grupos autodefinirse como tales y generar, así mismo, nociones de lo *diferente y lo propio*, que se construyen y asimilan desde la infancia y que constituyen la personalidad y la peculiaridad identitaria. Díaz-Polanco coincide en que la constante variabilidad histórica de estas formaciones sociales se pone en tela de juicio al observar la persistencia en el tiempo de ciertas características distintivas asociadas a una *identidad contrastante* frente a otros grupos sociales, a pesar de atravesar por diversas etapas históricas, y enfatiza que dicha invariabilidad no significa en absoluto que la identidad distintiva sea siempre la misma y que lo que es constante en el tiempo son los componentes de esa identidad que fundan la diferencia, aunque su condición general, sin duda, se afecte por las mutaciones que transforman la nación o la estructura social general.

Como ejemplo de lo anterior, el autor se refiere a los grupos étnicos o grupos indígenas latinoamericanos. Según Díaz-Polanco, es evidente que a lo largo del tiempo estos grupos han conservado identidades contrastantes que los definen y autorreferencian como etnias. Ello ha permitido que su identidad diferencial los legitime teóricamente como autónomos dentro de las estructuras sociales nacionales. Sin duda, el fenómeno étnico en estos casos ha demostrado seguir sus propios ritmos y tiempos, aunque su estatuto dista mucho de ser una mera adscripción organizacional, con fundamentos exclusivamente coyunturales (Díaz-Polanco, 1985; Bonfil, 1977-1988).

En síntesis, en el caso de los grupos indígenas latinoamericanos, la identidad étnica no es una condición puramente subjetiva, sino el resultado de procesos históricos específicos que dotan al grupo de un pasado común y de una serie de formas de relación y códigos que sirven de fundamento para la persistencia de su identidad étnica. Por tanto, al no ser ésta una abstracción independiente del devenir de los

procesos históricos ni de las tensiones y jalonamientos estructurales de la sociedad, no puede ser un principio inmutable, pero guarda una profunda resistencia a los cambios de sus más tradicionales marcos de sentido. Igualmente, Díaz-Polanco (1985), Bonfil (1988) y Varese (1986) coinciden al considerar que los factores diferenciales específicos que permiten la persistencia de las etnias como sociedades concretas son dos: 1) el lenguaje común —comprendido como el pensamiento mismo—, que constituye un código compartido, un campo semántico elaborado históricamente según el cual se organiza la comprensión del mundo y se recrea la subjetividad, y 2) los modos de producción —relaciones de producción, distribución y orientación del excedente— instaurados en el mundo cotidiano.

Para Varese (1986), la construcción de la *etnicidad*, como conciencia de lo étnico, se desarrolla por efecto de la acción envolvente de la cultura que constituye la dimensión *performativa* de la conciencia individual y colectiva de un pueblo, y determina el marco en el que se realizan los procesos de síntesis y simbolización del momento histórico particular en el que dicho pueblo se encuentre.

Se constata que la cultura es una dimensión de la conciencia, representada como una condición específicamente humana, expresada en lógicas, emociones, voluntad e imaginación. La conciencia es un fenómeno social que tiene un fundamento biológico pero que se explicita y representa en la práctica social humana (Varese, 1986; Ortega, 1980). Para el caso de grupos indígenas, en esta elaboración de la conciencia étnica —entendida como la realización de la peculiaridad privativa de la propia tradición y acumulada secularmente— se construye la peculiaridad subjetiva que se expresa en lo social como el:

[...] conocimiento y comprensión compartidos socialmente de que los propios intereses como grupo se encuentran en relación de oposición en el plano económico y social con los de otro grupo y que esta oposición se expresa [...] al adueñarse realmente de la propia cultura y al transfigurarla en un elemento de transformación y construcción societal. (Varese, 1986: 33)

Para Cardoso de Oliveira, si la etnia o el sistema interétnico es “un clasificador, *mutatis mutandi*, a la manera de un sistema totémico” (1992:17), debería trascender la realidad indígena propiamente dicha para *clasificar* a cuantos estén en situación de “minoría étnica” (2007:44), aborígenes o no, con la condición de presentar un carácter de irreductibilidad al fenómeno de aculturación. Este proceso clasificatorio opera al

interior de un grupo a nivel ideológico como resultado de la producción de representaciones colectivas surgidas de las tensiones y conflictos de grupos en procesos de resistencia y oposición a otros. Sin embargo, esto difiere un poco del sentido de lo étnico que los mismos miembros de los grupos indígenas expresan, ya que su carácter étnico se adjudica en razón de su autodefinición a través de símbolos culturales, raciales o religiosos que constituyen el marco de referencia o conjunto de representaciones, valores y creencias imbricados en la experiencia vivida.

La identidad indígena, como ideología fuertemente *etnocéntrica*, actúa sobre el grupo definiéndolo, permeando la conducta de sus miembros a través del conjunto de idearios y sistemas axiológicos, en general, sobre la plataforma constitutiva de la alteridad de un “nosotros” histórico. La identidad indígena también forma parte de los procesos de variación sufridos por las culturas nativas, en los que la etnicidad se revitaliza y reactualiza a fin de enfrentar los desafíos de la expansión de la monocultura hegemónica, mediante la reafirmación de su memoria histórica y los mitos fundadores (Cardoso de Oliveira, 1992; Grimber y Grimber, 1971; Poulantzas, 1969; Ribeiro, 1975).

Cardoso de Oliveira resalta la posibilidad que implica para el investigador (etnógrafo) el aprehender esa ideología o ámbito del universo simbólico particular que conforman los atributos étnicos:

[...] si presta atención a la actividad *discursiva* de los agentes; en este caso será el “discurso étnico” lo que el analista desbrozará, con el fin de revelar su estructura [...] como el *código*, la “gramática” de un lenguaje social, capaz de orientar a los agentes —subliminalmente— en la situación interétnica. (Cardoso de Oliveira, 1992: 99)

Finalmente, es importante tener en cuenta la contribución de Claude Dubar a la comprensión de las dinámicas y transformaciones históricas de las formas identitarias y las crisis que representan los tránsitos de unas categorías a otras. Desde su perspectiva nominalista —en contraposición a la esencialista— defendida en su libro *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación* (2002), indica que la identidad no es el fenómeno que permanece necesariamente “idéntico”, sino el resultado de una variación constante a la que denomina “identificación contingente” y que depende del sistema de palabras con las cuales se designa según el momento histórico considerado y el punto de vista adoptado. Son las palabras que se usan las

que enuncian los modos de identificación en una operación lingüística dialéctica: *diferenciación* y *generalización*. La primera, es la que atañe a la singularidad del individuo en relación con otros asumiendo la identidad desde la *diferencia*. En el segundo caso, se centra en el nexo común que subyace a los elementos diferenciales y que proveen una percepción de *pertenencia común*. Dubar describe esta “paradoja de la identidad” como “lo que hay de único es lo que hay de compartido” (Dubar, 2002: 11). Paradoja que es imposible resolver sin considerar su elemento común: la identificación *de y por el otro*, resaltando la importancia de la alteridad como componente clave de su posibilidad, relativa a su variabilidad histórica y a su sitio de su enunciación.

La mirada nominalista de Dubar rechaza las esencias para definir la identidad centrando su postura en la concepción de *existencias contingentes* de donde emergen las formas de identificación, tanto las atribuidas por los otros, llamadas “identidades para los otros”, y las identificaciones reivindicadas por uno mismo, o sea, las “identidades para sí”. Cada individuo tiene la libertad de aceptar o rehusar las identidades atribuidas a él: “cada uno se puede identificar a sí mismo de diferente manera a la que hacen los demás” (Dubar, 2002: 12).

La hipótesis de su libro hace referencia a dos sistemas apelativos que han mutado en el tiempo y que de alguna manera vinculan lo que el autor denomina las identificaciones *por y para los otros* y las identificaciones *por y para uno mismo*. En ocasiones las dos formas de identificación coinciden, por ejemplo, cuando un ser humano encuentra como única posible y pensable la identificación heredada, definida por los otros e interiorizada de dicha manera. También pueden divergir completamente, por ejemplo, cuando un individuo se define a sí mismo utilizando palabras diferentes a las categorías oficiales con las que se le categoriza. Aunque aclara su distancia frente a posturas evolucionistas, encuentra que las variaciones en los modos de identificación han sido tanto de tipo colectivo como individual y –en su criterio- tienen un origen muy antiguo y contingente, transitando desde formas denominadas por él como *comunitarias* hasta las más recientes *societarias*, es decir, emergentes. Respecto a las formas más antiguas, Dubar dice lo siguiente:

Las llamaré comunitarias, es decir, ancestrales. Estas formas suponen *la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas “comunidades” consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones.*

Desde esta perspectiva, cada individuo tiene una pertenencia considerada como principal en tanto que miembro de su “comunidad” y una posición singular en tanto que ocupante de un lugar en el seno de ella. Estas formas dependen estrechamente de las creencias en el carácter esencial de las pertenencias a ciertos grupos considerados como primordiales, inmutables o simplemente vitales para la existencia individual. Bien se trate de “culturas”, “naciones”, “etnias” o “corporaciones”, los grupos de pertenencia son considerados por los Poderes y por las mismas personas como fuentes “esenciales” de identidades. Estas formas de identificar a los individuos a partir de un grupo de pertenencia persisten en las sociedades modernas y pueden ser asumidas por las personas mismas: pueden ser “para sí” tanto como “para otros”. (Dubar, 2002:13)

Las formas de identificación más recientes de carácter emergente, llamadas por Dubar –como se ha indicado- “formas societarias”, suponen “la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional” (Dubar, 2002:13). Es así como la pertenencia de un individuo es variable en el transcurso de su vida y puede representar un tránsito crítico caracterizado por la incertidumbre y las perturbaciones –crisis identitarias- producidas por la ruptura del equilibrio y la estabilidad de los referentes simbólicos anteriores.

A lo largo del texto me referiré principalmente a la categoría de identidad –más que a la de identificación- atendiendo a la expresión misma de los estudiantes indígenas, si bien la entenderá en términos cercanos a los expresados por Dubar para “identificación”.

2.4.1. “Lo indígena”

Dentro de lo complejo que puede resultar la demarcación de fronteras conceptuales precisas entre lo *indígena* y lo *étnico*, es necesario tratar de enunciar sus principales distinciones, al menos para el caso colombiano. La categoría de *indígena*²⁰ define a diferentes grupos prehispánicos sometidos a una relación de dominio colonial (Bonfil, 1977) y, por tanto, da cuenta de un proceso complejo y de largo alcance que —como se expresó previamente— no tiene que ver con una situación ni coyuntural ni

²⁰ En este trabajo utilizo el término *indígena* por ser la forma como se refieren a sí mismos las poblaciones autóctonas colombianas, y aunque –como menciona Paladino (2010)- es un término con una gran carga de significado histórico de dominación, para los propios movimientos indígenas, como en el caso de Brasil y Colombia, es una forma de “reconocer y promover una identidad común entre los diversos pueblos originarios, que facilita la unión y fortalece las luchas y reivindicación conjunta de sus derechos” (2010:68). El término *indio* en Colombia—a diferencia de Brasil- tiene una connotación peyorativa.

emergente. Dentro del marco de este proceso histórico, el *indígena* —como unidad analítica— se revela como uno de los polos de una relación dialéctica, como parte indispensable de una dicotomía contradictoria y conflictiva desde donde es posible comprender tal designación, que desaparecería en el momento en que se eliminaran las condiciones de dominación que la hizo posible: la colonización (Bonfil, 1977; Gros, 2012).

Así, al mencionar en esta investigación a los pueblos wayúus, ticunas, coreguajes, etc., nombraremos entidades históricas que en el pasado fueron cultural y políticamente autónomas, pero que se encuentran en diferentes niveles de colonización y luchan por su reivindicación y liberación sin prever necesariamente una transformación radical de su naturaleza cultural, pues ésta —para ellos— no se define por una relación de dominio, sino por su memoria histórica, con una identidad propia y distintiva que, “antes de ser genérica y abstracta, se fundamenta en la pertenencia a una familia, a un linaje, a una comunidad dada, dotada de un territorio, y de un mito fundador” (Gros, 2012: 67) y un pasado común²¹.

La desaparición de algunos grupos es un fenómeno constante en el proceso de asimilación cultural, mientras que otros se encuentran en vías de extinción por la arremetida de múltiples factores. La expansión capitalista, el despojo de sus territorios ancestrales, el narcotráfico, el conflicto armado y el desplazamiento forzado o voluntario son algunos de los principales problemas que han tenido que enfrentar, llevando siempre la peor parte. El genocidio y el etnocidio son realidades colombianas que se ven permanentemente con indiferencia cómplice. Los pueblos indígenas son los grupos más vulnerables ante el deterioro moral, las crisis políticas del país, el incremento de la pobreza y el recrudecimiento de la guerra, situaciones que han llevado a algunos a la forzosa migración, tanto individual como colectiva, hacia las “zonas de miseria” de las ciudades, donde deben tratar de lidiar con condiciones inhumanas, mientras que otros se enfrentan a la violencia de todas las vertientes en sus propios territorios tradicionales, generalmente ubicados en regiones alejadas (Jackson, 2003).

²¹ La identidad no es una condición inmanente al individuo, un atributo que lo define de manera constante e invariable: “esta sería más bien una postura adoptada en el momento de una interacción, una posibilidad entre otras de organizar sus relaciones con los demás [...]. Desde este punto de vista, el individuo no es tomado como está determinado por su pertenencia porque es él quien le da una significación a su pertenencia” (Ogien, 1987:135; citado en Gros, 2012:68).

En diferentes grados, la *cultura indígena* colonizada ha substituido con elementos homogeneizantes aquellos rasgos distintivos y específicos de su tradición, lo que en algunos casos, reduce de forma crítica la base étnica identitaria extendiendo la base de los rasgos comunes de la sociedad dominante. Las luchas por la autodeterminación de los pueblos indígenas y su consecuente liberación, o sea, la finalización del orden dialéctico dominado-dominante no significa para ellos el fin de las identidades étnicas, sino que, al contrario, constituye una posibilidad de ganar autonomía, control y autodeterminación de su destino en el marco de naciones ciertamente interculturales.

La identidad de los pueblos indígenas latinoamericanos está inscrita, según Gros, en el tiempo y el espacio:

Definirse como indígena significa afirmar la pertenencia a una comunidad, es decir a una etnia, en el seno de una sociedad dada, pero supone también que se establezca claramente una inscripción de esta comunidad en la historia. No puede haber allí, por definición, indígenas que no pertenezcan a una comunidad de sangre y que no desciendan de un indígena primordial, aquel que nació del encuentro. Y si el azar de la historia quiso que el hilo se rompiera o se perdiera, que se mostrara incierto o degradado, se intentará entonces encontrarlo, reanudarlo y consolidarlo. / En el espacio, también, porque preguntarse sobre el contenido de su identidad no puede hacerse sino mediante la relación con el otro en el tiempo presente. El otro indígena, porque la identidad indígena es una categoría genérica que cubre un mundo de grupos, de comunidades y de etnias, en lo que según parece, algunos son más indígenas que otros; y el otro (el blanco, el mestizo, el hacendado, el campesino, etc.) que no lo es (indígena), pero que hace que los demás lo sean. (Gros, 2012:70)

En el corazón del movimiento indígena latinoamericano, del cual los grupos colombianos son partícipes, se encuentra la reafirmación de la historia y la tradición desde donde se cuestiona el orden social y se reclama la inclusión participativa de forma equitativa y autónoma en la cultura occidental (Organización Nacional Indígena de Colombia, 2013); el apoyo en el pasado, la tradición y la cultura propia son el hilo conductor del movimiento social étnico/indígena en favor de la afirmación de su identidad.

En el caso colombiano, las reivindicaciones indígenas, según la perspectiva de Gros (2012: 69), se instauran más que en las luchas por la tierra, en las luchas vitales por la identidad, al entender la importancia que tienen el territorio, la alteridad, el momento histórico y las formas de inclusión en la sociedad dominante. Estas luchas se

establecen sobre un conjunto de prácticas sociales y representaciones que apelan a la tradición desplegadas por quienes desde dentro, desde su propio sentir, reivindican la especificidad de su cultura, es decir, la relación privilegiada con la naturaleza y con el territorio, el principio de reciprocidad y toda una trama de componentes culturales aprehendidos subjetivamente y dotados de sentido como la cosmogonía, la lengua, la indumentaria, las técnicas productivas, las pautas sociales, etc. Las comunidades apelan a su identidad desde la categoría jurídica de indígena para defender su territorio, su idiosincrasia, su derecho a la diferencia.

No todos los miembros de los pueblos indígenas tienen el mismo grado de incorporación a/de su cultura; de hecho, ha sido muy variable la asimilación a la cultura hegemónica experimentada por los grupos y por los individuos. El movimiento social indígena tiene como acción primordial el trabajo de revitalización de los factores perdidos o borrosos de la tradición, lo que logran construyendo un discurso legitimador de la especificidad cultural. En muchas ocasiones, son las mismas autoridades o élites indígenas las que experimentan de manera más aguda las contradicciones y ambigüedades de la identidad étnica, pues casi siempre han sido educadas en internados católicos, lejos de sus comunidades y familias, por agentes provenientes de la sociedad dominante. (Bonfil, 1977). Y, por otro lado, para una parte de la dirigencia indígena, es importante que los niños y jóvenes de sus comunidades accedan a la educación. Ante el cambio acelerado de las tradiciones específicas, y una dinámica irrefrenable que, frente a las identidades concretas ancladas en cada grupo étnico, empuja a asumir una identidad genérica (la del *indio americano*), que en criterio de las mismas organizaciones indígenas (Rojas y Castillo) es cada vez más exotizada, solo quedan dos recursos:

- 1) Rescatar las tradiciones culturales, pues es indudable la pérdida progresiva de las culturas nativas. En su perspectiva, sin cultura no hay identidad y sin identidad no hay posibilidad de reclamar y defender sus derechos.
- 2) Capacitar a los individuos, porque para fortalecer la identidad y hacerla aglutinante debe actualizarse en la cultura dominante y responder mediante la educación a las nuevas necesidad y retos que deberán afrontar.

Esta disyuntiva histórica está muy lejos de resolverse al interior de las mismas comunidades indígenas por las razones y circunstancias que los mismos participantes

de esta investigación exponen en la trayectoria de este trabajo. Las narraciones de los jóvenes reflejan sus propias perspectivas sobre sus historias de vida en el sistema educativo del mundo moderno, pero a través de ellas se podrá evidenciar la aguda contradicción intergeneracional que esto ha suscitado: la preocupación y la incertidumbre por el futuro de las comunidades de origen y de su lugar en el mundo les escinde entre reafirmarse en la tradición para fortalecerse desde el interior –en su territorio- ante el riesgo de su desaparición por el etnocidio, o arriesgarse a perder/olvidar la identidad cultural y enfrentar el mundo occidental desde la inmersión de sus niños y jóvenes en su sistema educativo, incursionando en sus lógicas, lenguaje y estrategias para lograr un equilibrio en la interlocución con el Estado y demás agentes de cambio. La experiencia hasta el momento no ha sido muy alentadora, a lo largo de los siguientes capítulos cada uno de los estudiantes nos confiará sus propias experiencias frente a esta problemática.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Para una antropóloga cuya práctica etnográfica ha sido —desde el punto de vista metodológico— la clásica observación participante, propia del trabajo de campo *in situ*, constituye una apuesta epistemológica y metodológica apasionante realizar una investigación basada, primero, en un análisis documental (cuyos resultados se han presentado en el capítulo I) y estadístico (vertido en el capítulo VI y en el apartado 3.3 de este mismo capítulo III) y después, en lo que se refiere a la producción de material *in situ*, exclusivamente en entrevistas en profundidad, sin los recursos interpretativos que ofrecen los contextos donde se han engendrado los fenómenos de estudio.

Después de compartir largos periodos de tiempo con el pueblo macaguane en la ribera del río Orinoco —frontera colombo-venezolana—, la perspectiva del método etnográfico y de la observación participante constituían para mí un bastión de fiabilidad investigativa, dada la posibilidad que ofrece para obtener una gran cantidad de información de primera mano, con algún tipo de “certeza” sobre aquello que se percibe y se siente directamente.

La organización social de un grupo seminómada como el pueblo macaguane, el papel de las mujeres en su modo de producción de caza/recolección, la medicina indígena, etc., centraron mi interés hace unos años —décadas de los ochenta y los noventa— y fueron temas que, en su momento, pensé que quedaban abordados científicamente por la posibilidad de contrastar la información con diferentes fuentes. Mi permanencia sostenida en el tiempo, la aplicación puntual de las estrategias metodológicas aprendidas de los maestros en las aulas universitarias y una visión bastante romántica de la investigación antropológica me dieron la temprana convicción de haber alcanzado algún tipo de idoneidad en mi campo, sensación por demás efímera, pues al correr el tiempo -y en aras de un ejercicio reflexivo- me he podido situar en una perspectiva menos indulgente.

Sin embargo, mis preocupaciones más recientes —surgidas, sin duda, por la memoria del aprendizaje durante la larga convivencia con un grupo que sustenta otra cultura y los rigores físicos, intelectuales y emocionales que implica una adaptación vehementemente anhelada— me han confrontado con la otra cara del fenómeno: con

jóvenes provenientes de pueblos indígenas que están desarrollando un proceso de adaptación a la educación universitaria en Bogotá.

Quizá por alguna razón más emocional que científica, ha ido incrementándose mi interés en los estudiantes indígenas que pasan (y han pasado) por las aulas en el ejercicio de mi labor docente durante más de dos décadas en universidades de la capital colombiana. Los propósitos de las instituciones de educación superior, impelidas a dar cuenta de las cuotas de participación exigidas por las nuevas determinaciones constitucionales de cara a la inclusión de la diversidad (en este caso, al proceso educativo), me han proporcionado la posibilidad de *compartir* y *observar* este complejo proceso, que con el tiempo ha ido apareciendo ante mis ojos en su real dimensión.

Entender el éxito o el fracaso en el proceso educativo como una conjunción de factores que intervienen en él, tanto de orden objetivo como subjetivo, me ha llevado a preguntarme por la construcción de sentido que sobre la educación occidental crean los estudiantes indígenas, mediada por las experiencias vividas por cada uno de ellos en el transcurso de su vida y que hipotéticamente afectarán a su proceso posterior.

La investigación se ha centrado en las memorias, de corto y largo plazo, que 24 estudiantes universitarios provenientes de diferentes comunidades indígenas de Colombia guardan sobre sus experiencias educativas, desde que eran niños/as hasta la actualidad. El estudio parte fundamentalmente de su propia visión del mundo, relacionada con su interpretación particular y subjetiva de la experiencia vivida en el ámbito de la educación occidental. Por tanto, hay que aclarar que el trabajo tiene una mirada unidireccional, desde el punto de vista de los protagonistas, fruto del interés por la interpretación que estos jóvenes han construido de sus propias experiencias, no contrastadas con las representaciones de otros agentes educativos (maestros, comunidades de origen, directivos, autoridades indígenas, etc.). De igual manera, no se ha pretendido constatar sus afirmaciones ni experiencias relatadas, sino analizar comparativamente las diferentes visiones de estos estudiantes, los cuales comparten las características de pertenecer a pueblos indígenas y haber realizado el mismo recorrido académico. Es decir, el objetivo ha consistido en obtener un corpus narrativo sobre su experiencia educativa, cómo la vivieron y percibieron y cómo influyó esto en sus construcciones identitarias.

Las voces de los jóvenes que compartieron sus vivencias, emociones y sueños en esta investigación fueron consignadas rigurosamente tal y como fueron expresadas, aún a costa de aparecer como producto de un sesgo de la investigadora por la gran carga de negatividad de la mayoría de las representaciones de sus experiencias en el recorrido por los diferentes niveles de la educación formal institucionalizada.

La búsqueda de los participantes se realizó de forma aleatoria en universidades públicas y privadas (en el sentido de que no se escogió premeditadamente a aquellos que pudieran confirmar presupuestos previos), con la única condición de que no tuvieran ningún vínculo especial o un rol de privilegio en la institución en la cual adelantaban sus estudios y que asegurara la neutralidad de las narraciones. Posteriormente, se me aclaró que casi en ninguna de dichas instituciones existe tal tipo de roles asignados a algún estudiante indígena.

3.1. Las historias de vida como laberintos²² de la subjetividad

Ingresar en la complejidad de la subjetividad es un ejercicio investigativo difícil, sobre todo cuando es necesario cruzar por múltiples fronteras culturales y más aún cuando su praxis se desarrolla en escenarios carentes de la seguridad de lo reconocible y familiar. Entablar un proceso comunicativo en situaciones tan frágiles resulta una tarea ardua, ya que la relación de confianza, más cercana y confidencial, no emerge inmediata ni espontáneamente, sino que surge lentamente de la intersubjetividad; por ello este trabajo de campo me pareció tan dificultoso de lograr como la participación en una acción grupal o un ritual en medio de la selva.

Acorde con mi intención investigativa inicial y con el planteamiento de mi marco teórico, la elección del método cualitativo de las historias de vida era coherente con el objetivo de inmersión en los intersticios de la subjetividad y de la memoria de veinticuatro jóvenes, provenientes de diecinueve pueblos indígenas y cuya característica común era ser estudiantes universitarios en Bogotá. La entrevista en profundidad fue la técnica de recolección de información aplicada, con una duración que osciló, según los casos, entre cincuenta minutos y cuatro horas de atenta escucha.

²² Ferrándiz (2011) alude a esta metáfora, también mencionada por Velasco y Díaz de Rada (1997), para explicar las rutas complicadas en la búsqueda del conocimiento a través del método etnográfico.

Las historias de vida recogen la memoria de las experiencias vividas desde la infancia hasta el presente en torno al tema central, que fue denominado “el encuentro con la educación occidental”; en estos relatos, uno de los aspectos más relevantes es la forma en la que se evocan los eventos, así como los aspectos cognitivos y las emociones de los sujetos dentro de una estructura temporal. La construcción de la realidad que emerge de los relatos la he querido comprender como tal, es decir, como construcción individual, íntima e intransferible, como representación única, no susceptible de yuxtaposición; entendiéndola también como una acumulación de representaciones, puntos de vista y percepciones alrededor de un fenómeno común a todos. De este modo, se analizan tanto las aproximaciones como los distanciamientos de los diferentes puntos de vista, lógicamente sin olvidar la importancia autónoma de cada historia. Al fin y al cabo, “la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano” (Geertz, 2003: 27), porque los discursos individuales no son solipsistas sino que, por el contrario, como lo señala Dollar:

La cultura constituye para la vida orgánica, una envoltura continua y relacionada. Desde el punto de vista de la historia de vida, el individuo es visto como un centro orgánico de sensaciones que se mueve a través de una cultura y arrastra automáticamente hacia sí los principales lineamientos de aquella. Al final, el individuo aparece como persona, como un microcosmos de la fisonomía grupal de su cultura. (Dollar, 1986:82; citado por Korstanje, 2008: 90)

Por tanto, el acercamiento a cada una de las culturas, retrotraída a la atmósfera confidencial de una entrevista, constituyó mi recurso primordial —en algunos momentos, intenso y, en otros, efímero— de aproximación a veinticuatro construcciones significativas del mundo representadas por las palabras de los jóvenes de diecinueve pueblos indígenas.

Álvaro Pazos entiende el estudio de la subjetividad como la reflexión sobre cómo se ubica el individuo, en tanto sujeto reflexivo, con respecto a las situaciones y problemas de la vida social, como el grado en que ha sido afectado por la experiencia, de modo que esta aproximación “se entendería también como estudio de los modos en que el sujeto es sujeto afectado pasiva o pasionalmente, por así decirlo” (Pazos, 2004: 68), definición que se ajusta a la intencionalidad metodológica de esta investigación.

Como lo señala García Martínez (2007: 219), la cuestión del sujeto es una cuestión epistemológica—en el más amplio sentido de la palabra— y no ontológica, por lo que

la identidad del sujeto se reelabora constantemente en un texto en permanente transformación, constituido por la reorganización de significados en un juego de temporalidades. De este modo, las identidades se construyen dentro de la representación simbólica y aluden más a la invención de la tradición que a la propia tradición, en una resemantización de la experiencia que hace evidente la condición imaginativa de su constitución, parcialmente modificada por la fantasía:

Precisamente porque las identidades son construidas dentro, no fuera, del discurso, necesitamos comprenderlas como producidas en espacios históricos e institucionalmente específicos dentro de prácticas y formaciones discursivas específicas, por medio de estrategias enumerativas específicas. (Hall, 1997:4, citado por García Martínez, 2007:212).

La reconstrucción de la memoria por medio de las palabras en una historia de vida recoge la dialéctica del personaje por medio del lenguaje que expone (y construye) su identidad. Al *decir*, se configuran y se articulan los relatos; las formas diversas de narrar son re-configuraciones de los eventos de la existencia que, según Ricoeur (1996), responden o se interpretarían como la respuesta a la pregunta identitaria “¿quién soy?” para que el sujeto se designe a sí mismo en un ámbito temporal. La narración media entre la identidad/mismidad (lo objetivable del individuo: el “carácter”) y la identidad/ipseidad (el sujeto reflexivo: la permanencia de sí), de manera que los relatos, a su vez, recogen esta dialéctica del personaje de la narración. El sentido de todo discurso sobre sí, que constituye los relatos, es el problema identitario al que el sujeto responde afirmándose precisamente como configuración narrativa. La alteridad es constitutiva de la ipseidad, y “en un grado tan íntimo que no se podría pensar la una sin la otra” (Ricoeur, 1996: xiv), no como un sujeto semejante a otro, sino como *sí mismo en cuanto otro*. En tal sentido, el sujeto frente a mí, en la situación generada en una entrevista en profundidad, es un reflejo de los otros que han constituido su experiencia y que —aunque en distintos niveles de distorsión— harán presencia, en una nueva representación, para ser interpretados. En el universo simbólico de la subjetividad, el sentido es el resultado de una dinámica externa que se elabora desde un lugar social pre-constituido y desde un contexto particular en donde entra en juego la relación con los otros que se da en la contingencia de la vida y que —como mencioné anteriormente— se reconstruye de forma variable en cada ocasión en que se emite el discurso. Como indica Pazos (2004), el análisis debe guardar un equilibrio entre el discurso, por un lado, como “relación con los otros”, que contextualiza su producción-

enunciación, y por otro, como “dialéctica interna” de los acontecimientos-sentidos. Es de igual importancia restituir el entramado significativo, esto es, el sentido de los eventos sociales a los que el sujeto ha estado expuesto. Toda enunciación, entonces, puede interpretarse como parte de un “espacio de puntos de vista” (Bourdieu, 1993:9) definido por las conexiones estructurales entre distintas perspectivas en torno a problemáticas comunes. Para toda enunciación no sólo hay que tener en cuenta las situaciones de habla, sino el espacio social del que forma parte y que se distingue, como punto de vista, de otros.

De otra parte, María Isabel Jociles en su artículo *El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez* (2000), refiriéndose a la aplicación de técnicas cualitativas para el análisis del discurso, aclara que éstas no deben ser consideradas vías que por sí solas puedan conducir, de manera imparcial, a aspectos del discurso como si éstos estuviesen preexistentes en él, sino que es necesario entenderlas como “herramientas conceptuales”, que al descomponer el discurso en sus elementos significativos los hace evidentes, y a su vez, identifican el foco de interés que se busca con la aplicación metodológica. La importancia de las técnicas de análisis para la autora radica en su capacidad constitutiva, sin olvidar, el papel fundamental del investigador a la hora de identificar en profundidad las distintas dimensiones del discurso. Es indispensable su intuición, “como una síntesis de toda la experiencia, y de todos los saberes del investigador, incluidos sus rasgos temperamentales y emocionales” (Jociles, 2002:2) dado que la sola aplicación de la técnica no es suficiente para alcanzar los niveles de análisis requeridos. De otro lado, Jociles toma como referencia la propuesta analítica del discurso de Jesús Ibáñez, la cual se estructura en tres niveles: nivel nuclear –análisis de las propiedades internas del discurso-, nivel autónomo –análisis de la relación de las propiedades internas del discurso con las propiedades de quienes lo enuncian y/o de quienes lo reciben-, y nivel sínónimo -que consiste en analizar e interpretar la relación dialéctica entre los discursos, cómo se constituyen dialécticamente entre sí, así como la relación de éstos con el contexto sociocultural del que forman parte. (Jociles, 2002:18).

En el nivel sínónimo se lleva a cabo la recuperación de la totalidad del universo discursivo. En primer lugar, se da cumplimiento al carácter holístico de la antropología al tomar en cuenta que las microsituaciones en las que se lleva a cabo la producción del discurso analizado –entrevistas, grupos de discusión o situaciones conversacionales de

interés en la observación participante- forman parte del proceso social global en las que se producen y que actúan sobre ellas, de tal manera que al interrelacionar la situación macrosocial con las situaciones particulares se puedan encontrar importantes elementos de interpretación. En segundo lugar, se restituye la unidad del discurso en tanto se reconoce que éste no es constituido de manera aislada sino mediante la interrelación con otros discursos con los cuales se encuentra alineado o enfrentado.

De esta manera, es claro que el discurso de los jóvenes estudiantes indígenas se puede comprender en la medida en que se pueda reconstituir en el horizonte de otros puntos de vista que otros sujetos de enunciación mantengan, todos ellos relativos a problemáticas comunes; a su vez, estas problemáticas comunes, en el caso particular de esta investigación, se pueden entender si se asume a cada estudiante indígena como un sujeto definido como agente social, enfrentado a una experiencia existencial compartida. En el presente análisis es de gran interés evidenciar cuáles son los vasos comunicantes, los puntos de convergencia y los distanciamientos entre las múltiples posturas y puntos de vista sobre la problemática común que convoca a los sujetos, pues “el discurso autobiográfico se comprende en tanto que trabajo activo, producción de sí, producción de un yo-objeto por un yo-sujeto” (Pazos: 2004, 66).

Durante la entrevista, emerge la reconstrucción biográfica del propio sujeto y de su testimonio, ya sea oral o escrito; el discurso, en su interacción con el que lo retoma, interpreta y rehace, genera un juego de intersubjetividades, una dinámica inherente y permanentemente presente: “Igualmente emerge un mecanismo enmarañado, complejo, dinámico, selectivo y efectivo, cual es la memoria [...] que se centra esencialmente en la atención a dimensiones psicológicas y contextuales del individuo [que] se encuentran por encima de todo” (Sanz, 2005: 99). Así, teniendo en cuenta lo anterior, la metodología de las narrativas/historias de vida, más que cualquier otro enfoque metodológico, se ajusta a los requerimientos de esta investigación, ya que se ancla decididamente en la experiencia, en los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y en “cómo [...] interpretan el mundo social y su lugar dentro de éste” (Trahar, 2010: 51), y no tanto en las preguntas e hipótesis establecidas desde las posturas teóricas creadas y preestablecidas sobre aquellas experiencias.

La intención, en este sentido, es comprender cómo estos sujetos experimentaron los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuáles fueron los puntos de inflexión en su

encuentro con el sistema educativo occidental. El análisis centra el interés en su experiencia intelectual y emocional, así como en la reconstrucción de la memoria, de los aprendizajes tempranos, los eventos y contextos que los rodearon; también, en la representación de su realidad actual y su visión de futuro. Realizar una investigación de esta naturaleza nos permite detenernos en situaciones que sólo una metodología pragmática, con su realidad envolvente, es capaz de mostrar. A diferencia de otras metodologías, la de las historias de vida contiene en sí misma lo impredecible y, como sucede usualmente, supera los objetivos planteados por el investigador para dar paso a otros aspectos no contemplados con anterioridad, que manifiestan facetas de lo social que no se buscaban (Zamora, 1998).

3.2. La memoria y el olvido

El olvido nos devuelve al presente, aunque se conjugue en todos los tiempos: en futuro, para vivir el inicio; en presente, para vivir el instante, en pasado, para vivir el retorno; en todo los casos para no repetirlo. Es necesario olvidar para estar presente, olvidar para no morir, olvidar para permanecer siempre fieles.

MARC AUGÉ

La memoria es una categoría imprecisa e inestable, plural y cambiante, que se reconstruye a sí misma cada vez que se relata (Ferraroti, 16:9). Indagar sobre la reconstrucción del pasado, sus conexiones y el carácter mediador del significado en el tiempo presente amplía la comprensión de la trama del sentido de la vida cotidiana. Retomando a Pizarro (2006:115), se puede sostener que el sentido común de un grupo social en una época determinada representa la sedimentación de los significados de la tradición que no necesariamente se asumen acríticamente al ser evocados al cabo del tiempo. Esto se observa en los puntos de vista que los agentes sociales rememoran, ejercicio que no implica únicamente la descripción de eventos, sino resignificaciones, nuevas composiciones que hacen las veces de sistemas de interpretación de su propia posición en el orden social. Así, cada reconstrucción de la memoria tiene una dimensión performativa y metacomunicacional.

Entonces, el recuerdo es un fenómeno cultural y, por tanto, colectivo. Lo “memorable” es una conjunción entre la subjetividad de una trayectoria existencial y la historia general que da forma a lo que es imaginable y lo que no, lo que se apropia a través de la

narración, lo que es valorado, lo que es significativo, etc. La memoria, lejos de ser exclusivamente autobiográfica, genera descripciones y narrativas que son “formas de acción social” (Atahar: 2010:56). En las distorsiones de lo memorizado se adivina la necesidad de dar sentido a los “sinsentidos” del tiempo presente, espacios por donde no se desliza el recuerdo, sino el olvido. Como indica Portelli, conoceríamos mucho menos el sentido de un acontecimiento si las fuentes orales no lo hubieran referido de manera cuidadosa y verídica. El hecho histórico relevante, más que el propio acontecimiento en sí, es la *memoria*” (Portelli, 1989: 29).

No sería exacto definir el olvido como ausencia de recuerdos; los olvidos son vacíos que consciente o inconscientemente se llenan de “algo”. Candau (2002) se refiere a materiales del pasado que son tomados en préstamo para tal efecto, una nueva organización que reconfigura la memoria a través de mecanismos de sustitución o de resistencia. Esta especie de “memoria olvidadiza” será un fértil campo de trabajo para la investigación etnográfica, siempre y cuando no se comprenda como una ausencia de sentido, sino más bien como autocensura y, en muchas ocasiones, como dispositivo de autoconstrucción de la propia imagen ante el investigador y para el mismo sujeto; o incluso como posibilidad de restauración de la imagen con el propósito de hacerla más satisfactoria cuando los acontecimientos del pasado son penosos y la hieren. Sin embargo, en algunos casos particulares, la memoria vívida y exacta de los eventos dolorosos y trágicos es una razón para vivir, para mantener vigente la resistencia.

Los olvidos forman parte de la misma trama de la memoria, son una fuerza creadora, pueden constituir puentes en las fragmentaciones de la vida que permiten continuar hacia el futuro, seguir las líneas de fuga hacia adelante, liberándose provisionalmente del peso del pasado que satura la vida. En cierta medida, cada entrevista en profundidad fue una intrusa en aquellos olvidos deseados y necesarios que les permiten a mis entrevistados pertenecer al tiempo presente.

En la perspectiva de Augé, una de las características y funciones del olvido en las configuraciones de las vidas-relatos es *suspend*, es decir, que mediante el olvido se pretende “recuperar el presente seccionándolo provisionalmente del pasado y del futuro y, más exactamente, olvidando el futuro por cuanto éste se identifica con el retorno al pasado” (Augé, 1998: 66). Ello permite organizar discursivamente el presente que deviene caótico para un re-comienzo en el futuro desde el origen.

La memoria y el olvido son inmanentes, dos caras de la misma moneda, necesarias para la aprehensión total del tiempo vivido que constituye la existencia. “La historia puede legitimar, pero la memoria es fundacional” (Candau, 2002:56), tal como sucede con la tradición. Si la historia oficial legitima desde una perspectiva específica el devenir social, la memoria es —como se ha indicado— fundacional, una fuerza centrífuga que ancla la subjetividad al pasado, al origen, para anudarlo al presente en una *verdad narrativa* que organiza, en el caso de esta investigación, los pasados singulares de veinticuatro jóvenes que iniciaron, desde muy niños, un viaje hacia la cultura occidental a través de su sistema educativo.

3.3. El trabajo de campo: la entrevista

[...] y sólo en la medida en que es capaz de objetivarse a sí mismo [el investigador] puede, al mismo tiempo que permanece en el lugar que inexorablemente se le asigna en el mundo social, trasladarse con el pensamiento al lugar donde está colocado su objeto (que también es, al menos hasta cierto punto, un alter ego) y captar así su punto de vista, es decir, comprender que si estuviera en su lugar, como suele decirse, indudablemente sería y pensaría como él.
PIERRE BOURDIEU

Esta investigación recurre a la memoria —de corto y largo alcance— a través de la narración de historias de vida tejidas en el marco temporalmente limitado, pero comunicativamente intenso, de entrevistas en profundidad, acordadas y realizadas en espacios urbanos. La mayoría de estos espacios han sido casuales y anónimos, despojados de significados específicos para las dos partes intervinientes en la situación de entrevista, una suerte de “no lugares” (Augé, 2004) en una ciudad en constante ebullición entre trayectorias y velocidades como Bogotá. En todos los casos, los mismos estudiantes investigados seleccionaron los sitios de encuentro, siendo las instalaciones de su propia universidad los elegidos con menor frecuencia. Las cafeterías, parques, bibliotecas, universidades diferentes a las suyas, lugares cercanos a sus sitios de residencia han constituido, por lo general, los sitios escogidos y considerados por ellos como apropiados para la entrevista. Si bien es cierto que estos extraños escenarios presentaban el inconveniente de no ofrecer un ámbito de apoyo suficiente a la interpretación —como sí sucede en el trabajo de campo *in situ*—, también es verdad que permitieron centrarse totalmente en las narrativas, en las

expresiones, en las tonalidades de la voz y en la atmósfera comunicativa, potenciando al máximo estos recursos en la comunicación intersubjetiva, en el íntimo y muy antropológico acto de la escucha, así como “también en la pronunciación y la entonación, borradas por la transcripción, así como el lenguaje del cuerpo —gestos, posturas mímicas, miradas— y de igual modo en los silencios, los sobreentendidos y los lapsus” (Bourdieu, 1999:8) y, en algunas ocasiones, los olvidos y las lágrimas.

Las estadísticas oficiales y estudios cuantitativos que recogí en la fase exploratoria - aunque no son muy recientes- pueden dar una idea aproximada del número y distribución de los estudiantes en universidades de Bogotá que cuentan con los programas especiales de admisión para esta población (ver también capítulo VI). Uno de los estudios más referenciados por su mayor cobertura y fiabilidad es el realizado en 2004 por organizaciones indígenas colombianas en el marco del convenio Organización Nacional Indígena del Cauca ONIC –Consejo Nacional Indígena del Cauca CRIC– IESALC/UNESCO, citado por Aquite et al., (2005), que señala que de 64.548 personas indígenas cuyas edades se ubicaban entonces en el rango entre 15 y 25 años, solamente 4.625 eran estudiantes universitarios. Si se compara esta cifra con la tasa de cobertura nacional, la participación de la población indígena no llegaba al 1% contando con datos acumulados de 16 años (1987-2004). La distribución numérica por universidad se describe en la siguiente tabla:

Número de estudiantes universitarios indígenas en Bogotá

INSTITUCIÓN	N° ESTUDIAN- TES
Universidad Nacional de Colombia	921
Universidad Pedagógica Nacional	40
Universidad Distrital Fco. José de Caldas	60
Universidad de los Andes	22
Universidad Militar Nueva Granada	9
Universidad Sergio Arboleda	10
Total	1862

Fuente: Dirección de Asuntos Étnicos, Ministerio del Interior. 2004

Posteriormente otras universidades han implementado programas especiales para el acceso de estudiantes indígenas, como la Universidad Externado de Colombia, la Universidad del Rosario, la Universidad Javeriana y la Universidad Minuto de Dios. En todo caso, según datos del Icetex²³, hasta 2007 sólo 2.000 de estos estudiantes, aproximadamente, habían ingresado a las universidades colombianas, de las cuales existen 82 en el país (21 públicas y 61 privadas).

El acceso a los estudiantes que han participado en esta investigación se ha llevado a cabo a través del sistema de muestreo conocido como “bola de nieve”, que crea redes de conocidos, amigos y compañeros de estudio de los mismos estudiantes. Aceptar la invitación les tomó algún tiempo de reflexión, a pesar de que el tema tratado era considerado de gran interés para ellos. No obstante, y aunque con cierto recelo y prevención inicial, se acordaron las entrevistas. Habían sido previamente informados acerca de los objetivos de la investigación, de la metodología que se iba a seguir en las entrevistas y de los momentos de sus trayectorias educativas en los que se haría especial énfasis, de tal manera que sabían que yo intervendría lo menos posible con el ánimo de que pudieran orientar su discurso hacia las cuestiones de su interés.

En cuanto al desarrollo de las entrevistas, el desequilibrio derivado de nuestras distintas posiciones sociales se percibía claramente desde el inicio de las mismas, evidenciado, en ocasiones, en mi tendencia a dirigir las palabras de mis informantes y en los códigos de la mirada (Bourdieu, 1999). Sin embargo, sabemos que tales efectos son inherentes a la práctica misma de la entrevista que, como toda relación social, está sujeta a sutiles imposiciones inevitables, de modo que el entrevistador “impone en el (discurso) del entrevistado contenidos, marcos de sentido, categorías, premisas, perspectivas, periodizaciones, etc., y buena parte de las veces, todo ello a la vez” (Jociles, 2006:10). En todo caso, he procurado evitar estas imposiciones en el transcurso de las entrevistas a través de diferentes estrategias (cuidando el lenguaje y las expresiones usadas, pidiendo que fueran ellos los que escogieran el lugar de encuentro, escuchando atentamente sus discursos, etc.).

Estaba claro que, dada mi calidad de investigadora en una institución de educación superior, me ubicaba en una posición asimétrica respecto a los estudiantes entrevistados, situación que, al principio, dificultaba la generación de la atmósfera de

²³ Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

confianza requerida. Esto, sumado a mi preocupación por no iniciar el diálogo con alguna expresión que fuera interpretada como *violencia simbólica* o de ejercicio de poder sobre ellos, anulaba mi espontaneidad y mi elocuencia. La inmersión en la subjetividad de “otro” implica ser consciente de la distancia cultural y personal con la que se comienza cada proceso, que -en el caso de esta investigación- se reflejaba incluso en las dificultades para comprender el lenguaje. A pesar de todo, el hecho de que las entrevistas no fueran estructuradas y el esfuerzo por aprovechar al máximo la reflexividad refleja me permitieron entrar, con relativa rapidez, en los temas más lejanos de la memoria de los entrevistados, como la etapa infantil y los recuerdos de la niñez. Éstos fueron los principales dispositivos que utilicé para acercarme a ellos durante la conversación, en la cual intenté también que cada respuesta se asociara a una nueva pregunta o a un segmento de la narración más extenso: “Pero este proceso no es mecánico; demanda asombro, y para que haya asombro debe haber una ruptura con los sentidos (del investigador) que tenga ‘sentido’ para él” (Guber, 2001:85).

La tabla 1, expuesta a continuación, presenta los datos de los estudiantes indígenas que accedieron a ser entrevistados:

Tabla 1. Lista de estudiantes indígenas entrevistados²⁴

	Nombre	Pueblo	Estudios	Universidad	Edad
1	Mariano Yarí	Muruy	Sociología	Pública	25
2	Humberto López	Tikuna	Ciencia Política	Pública	24
3	Alfonso Galindo	Wayúu	Ingeniería Agroecológica	Privada	33
4	María Díaz	Misak (Guambiano)	Comunicación Social	Privada	26
5	Carlos Piñeres	Wayúu	Agroecología	Pública	22
6	Ana Brito	Muisca	Trabajo Social	Privada	22
7	Carlos Guerra	Muruy (Huitoto)	Filosofía	Pública	34
8	Maribel Bello	Desana	Licenciatura en Inglés	Privada	24
9	Karla Roza	Nasa	Psicología	Privada	22
10	Adriana Cruz	Huitoto	Trabajo Social	Privada	23
11	Magnolia Franco	Cubeo	Ingeniería Ecológica	Privada	23

²⁴ Los nombres originales fueron cambiados por solicitud de los mismos estudiantes entrevistados.

12	Moisés Palencia	Coreguaje	Comunicación Social	Privada	23
13	Juan Goyes	Tukano (Madre Desana)	Ingeniería Industrial	Pública	24
14	Laurencio Vargas	Piratapuyo (Madre Barasana)	Ingeniería Agroecológica	Privada	24
15	Julián Peña	Cubeo	Redes e Informática	Privada	23
16	Juana Baza	Guanano	Trabajo Social	Privada	24
17	Clara Galindo	Guanano	Trabajo Social	Primada	22
18	Alfonso Duarte	Muina (Muruy-Muinane)	Ingeniería Ambiental	Pública	24
19	Roberto Lara	Tikuna	Derecho	Pública	25
20	Ginna Parra	Huitoto	Psicopedagogía	Privada	22
21	Laura Ariza	Wayúu	Derecho	Pública	25
22	Miguel Garzón	Vaupés	Redes e Informática	Privada	24
23	Ángel Piña	Puinave	Sociología	Pública	26
24	Sonia Beltrán	Muisca	Pedagogía Infantil	Privada	23

Fuente: Elaboración propia

Y, finalmente, la figura 1 muestra la ubicación de los territorios de procedencia de estos veinticuatro estudiantes:

**UBICACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS DE LOS ESTUDIANTES
ENTREVISTADOS**



Tomado de : <http://paramprimi.org/wp-content/uploads/2013/10/Mapa-de-Colombia-sin-nombres-para-imprimir.jpg>

CAPÍTULO IV

EL ORIGEN

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Para los grupos nativos amerindios, la fuerza simbólica del territorio se evidencia en todas las esferas conceptuales y prácticas de la vida, se imbrica en el ámbito natural/cultural, constituido como un todo particular de donde emergen las primeras construcciones identitarias. El lugar de origen es el hogar primero, ese espacio entrañable donde la percepción de la identidad parece desplegarse en su territorio natural, donde todo cobra sentido en la conjunción espacio/temporal de la existencia que perfila la afiliación “indígena” y el sentido de pertenencia.

En esos lugares fluctuantes entre la realidad y la imaginación se da inicio a lo que será, a lo largo de la vida, la resignificación permanente de la etnicidad. La construcción de la persona se realiza desde esta modulación de la “identidad y subjetividad personal, entendidas no como algo individual, sino como una construcción que pone en juego tanto hechos individuales como hechos colectivos” (Pazos, 1995: 152), enmarcados siempre en situaciones que involucran a las personas y los lugares significativos donde tuvieron lugar los sucesos. Los relatos de la infancia de los veinticuatro jóvenes participantes en la investigación no son simples descripciones de eventos lejanos, sino historias a través de las cuales se reconstruye su subjetividad creando y recreando el horizonte de sentido de su posición actual en el mundo, de sus luchas y resistencias.

Los ejes estructurantes de la experiencia humana, la temporalidad y la espacialidad, retrotraen el pasado lejano al presente a través de la reconstrucción narrativa. Las secuencias pueden auto-constituirse en nuevos órdenes, imágenes y significados que, según indica Pizarro (2006), permiten captar redes y conexiones que exceden lo cotidiano, lo individual, lo particular, en tanto componen el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que los sujetos articulan como parte de un conjunto social; en efecto, estos agentes sociales re-centran el sentido que provee de coherencia al presente y al futuro de cada uno.

Sin embargo, las representaciones de la infancia en la distancia despliegan las riquezas y las dificultades de la evocación sin temporalidades, sin secuencias precisas, a través de los saltos emotivos entre alegrías y tristezas. No hay exactitud en el recuerdo de la infancia, hay componentes míticos y de imaginación en el relato sobre la historia de un sujeto. Las tramas de los recuerdos iniciales de la vida son constitutivas de cada historia reconstruida en un espacio signado por experiencias comunes y están ancladas en eventos nucleares de su condición filial, lugares que, para Augé, son:

La fantasía de los nativos sobre un mundo cerrado, fundado de una vez y para siempre que, a decir verdad, no debe ser conocido. Se conoce ya todo lo que hay que conocer: las tierras, el bosque, los orígenes, los puntos notables, los lugares de culto, las plantas medicinales, sin desconocer las dimensiones temporales de un estado de los lugares en el cual los relatos de origen y el calendario ritual postulan su legitimidad. (Augé, 2004:51)

Tal vez por esta condición tan densamente poblada de símbolos y afectos, el lugar de nacimiento se constituye en un ámbito performativo de la identidad individual y se convierte en el lugar antropológico por excelencia, principio de sentido, revitalizado

por la ritualización y la *ley de lo propio*. Para Certeau, ello constituye la victoria del lugar sobre el tiempo que permite el desarrollo del sentido de lo ajeno en una suerte de “*práctica panóptica* a partir de un lugar desde donde la mirada transforma las fuerzas extrañas en objetos que se pueden observar, medir y controlar y por tanto ‘incluir’ en la propia visión” (Certeau, 2000:86), haciéndolas inteligibles.

La memoria se teje sobre estos espacios que, por no encontrarse en el presente, se recrean para fundamentar la identidad por la tensión y la exigencia de la experiencia actual. Los recuerdos encadenan los lugares de maneras distintas en cada ocasión que se evocan.

Mi interés en este capítulo radica en atender a las estructuras narrativas que estructuran las experiencias personales de la primera infancia, en la génesis de la adscripción identitaria, el sentido de pertenencia y la añoranza del *terruño* con los componentes de la emoción y de los afectos. Mi búsqueda se centra en esta composición perceptual de la experiencia primera respecto a los aprendizajes tempranos, en el seno del ambiente familiar y en el espacio/territorio donde se acuñaron tanto las primeras anexiones identitarias como la comprensión del mundo de los jóvenes indígenas entrevistados, elementos que se contrastarán con las narraciones y aprehensiones de sus experiencias posteriores en su inmersión en la educación occidental moderna.

4.1. Evocando el Paraíso: la selva, el desierto y la montaña andina

Para la mayoría de los estudiantes entrevistados, los recuerdos del lugar donde se vivió la niñez están íntimamente ligados a los grandes afectos familiares, la madre, el padre y, de manera muy reiterada, los abuelos, quienes encarnan el profundo sentido de su identidad y quienes hacen que las relaciones de parentesco ampliado diversifiquen, enriquezcan afectivamente y consoliden las relaciones familiares de un niño. El sujeto nace con un capital filial muy denso, amplio y fuerte, de manera que los abuelos, tíos y primos aparecen como una prolongación inmediata de sus padres y hermanos: “en la unidad doméstica, la familia y grupos de parentesco ampliados y la sociedad comunal no hay solución de continuidad, sino densas *interpenetraciones* entre todos estos ámbitos, donde resulta difícil separar lo familiar y lo social” (Sánchez, 2004:43).

Sumada a esta reiterada mención de los afectos familiares, se encuentra la adscripción al lugar, al poblado inmerso en la zona selvática, en las alturas andinas o en el desierto

guajiro, evocado a través de la cartografía imaginaria de los lugares. La naturaleza aparece como un *continuum* de experiencias constituido por aquello más afectivo y emblemático que corresponde a un territorio signado por la cultura porque ha sido practicado colectivamente.

4.1.1. La selva: Los hijos del yagé, la coca, el ambil y la yuca dulce

El lugar, el medio, el tiempo
donde uno fue niño le enseña lo
más profundo de la cultura, cada
historia de nosotros tienen su
lugar.
LAURENCIO VARGAS (24
años)



Región amazónica y Orinoquía

En los relatos, la selva amazónica se evoca como fuente primordial de vida, de identidad, pero ante todo de aprendizajes fundamentales de orden práctico y axiológico. La presencia del río siempre se invoca como elemento ontológico básico de la vida de la comunidad, es parte inherente de la cultura, mencionado no solamente como eje determinante de la ubicación geográfica de la comunidad, sino como correlato de la

designación del grupo. Casi siempre está anudado en el discurso al fenómeno sustancial de la cultura: la lengua.

Aunque no existe una coordenada que precise el punto exacto de la ubicación del poblado en la ribera, la mención al río siempre está ligada a significados entrañables como el nombre de su pueblo, a la mención de los ancestros y de los abuelos, al territorio y el paisaje que configuraron un ámbito envolvente de conocimientos evocados desde la afección de las primeras pinceladas de la identidad, casi mitificadas por la distancia espacio-temporal desde donde se narra:

Los maestros de la enseñanza siempre han sido los ancianos. Para los coreguaje los maestros verdaderos siempre han sido y serán los chamanes porque ellos son los que conocen la realidad del mundo natural, social, cultural en todo sentido de la comunidad. Sin los ancianos y los chamanes la comunidad no tiene sentido. La formación viene de la niñez de la tradición. Esas palabras no se pueden olvidar porque la misma sangre conduce a que uno camine hacia ese sitio para entender mejor lo que uno es: su identidad. (Moisés Palencia, Comunicación social, 23 años)

En términos generales, la maloca es un tipo de vivienda, considerada como un complejo socio-cultural propio del noreste amazónico ubicado en la región fronteriza entre Brasil, Colombia y Venezuela (Freire, 2010), que representa una síntesis simbólica del universo y el centro de su mundo. Existen numerosos tipos y estilos de malocas, cuyo diseño original, o al menos el más reconocido—aunque en algunos casos ha sufrido alteraciones—, corresponde a una planta cuadrada o rectangular (tierra) ocupada por una estructura octogonal (los ocho puntos del horizonte) y rematada por un techo de palma cónico o “cupular” (cielo), tal como lo recuerdan algunos miembros ancianos de pueblos indígenas amazónicos. La maloca representa el “microcosmos” articulado al cosmos y al territorio físico, la selva con lo que contiene: gente, animales y plantas. Al ser también una unidad social, incorpora a miembros ligados por vínculos de parentesco, cuya jefatura reposa en el “sabedor” o “conocedor”, frecuentemente visitado por miembros de clanes vinculados para recibir instrucciones en la sabiduría tradicional o para participar en rituales (Freire. 2010). Sobre esta figura emblemática, ubicada en el centro de la maloca, en el llamado “lugar de la palabra”, donde cumple el rol de máxima representación del conocimiento trascendente, de toda visión y de todo significado universal, indica Freire lo siguiente:

Según la doctrina implícita en los relatos amazónicos este es el “sabedor perfecto” (análogo al sabio perfecto de la tradición taoísta) quien es capaz del “enfriamiento” de las palabras a fin de tornarlas en verdaderas o suministrar la Palabra primordial, Así mismo, se trata del “enfriado” (aquel despegado de toda contingencia transitoria y mundanal) que ha logrado “volver a su raíz” participando de la inmutabilidad del Principio. (Freire, 2010:2)

Ya sea considerada una síntesis del universo, la imagen de un arquetipo divino, una figura del centro del mundo, la matriz universal, el útero de la madre tierra, la casa del sol y de la luna o el receptáculo del rayo celeste (Medrano, 2011), la maloca constituye entre los pueblos indígenas amazónicos el lugar sagrado, centro espiritual y fuente de transmisión y práctica de conocimiento por antonomasia que conservan celosamente los jefes, caciques o “sabedores”.

La maloca alberga fundamentalmente a varias familias pertenecientes a un mismo clan, vinculadas por filiación (Kottak, 1999; Chaves y Vieco, 1987), de las que el antepasado común del linaje o tótem es, por lo general, un animal o planta sagrados. La mención a la adscripción totémica del clan es ineludible en el encuadre de la memoria de infancia y se le da una gran importancia como representación del origen. Mariano Yarí, uno de los entrevistados, indica al respecto:

Yo vengo de Leguízamo Putumayo. Pertenezco al pueblo muruy del Amazonas. Mi infancia la pasé por varios pueblos de la ribera del río Putumayo, frontera con Perú. Mi lengua se llama búa. Mis primeros pasos en la tradición los hice con mis abuelos; yo tenía gran acercamiento con los mayores, yo iba a las malocas. Allí fue donde aprendí a tostar y a hacer *mambe*²⁵ y *ambil*, y mis compañeritos no lo veían importante porque uno vive en una actividad rutinaria donde la tradición no es algo extraño, sino que es natural. Uno está inserto. Mis abuelos vivían por el Carapará dentro, donde hoy en día es la reserva del pueblo muruy; yo compartí con ellos los primeros años como hasta los siete años. Nosotros somos los llautas. El llauta es un venado y es el tótem de mi clan. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

Las formas de subsistencia de la mayoría de los pueblos indígenas amazónicos combinan sistemas como la caza, la pesca y la recolección con formas de producción basadas en la horticultura, dispuestas bajo la división del trabajo por edad y sexo. El trabajo agrícola de estos grupos se basa generalmente en el sistema de tala, quema y siembra, que consiste en despejar porciones de la exuberante vegetación de manera

²⁵ El *mambe* es una mezcla de hoja de coca tostada y pulverizada con otras sustancias como ceniza. Mediante este procedimiento se potencian las propiedades de las hojas de coca por la liberación del alcaloide. El *mambe* se combina con una pasta de tabaco denominada *ambil*. Su consumo se realiza en ceremonias convocadas y dirigidas por el jefe o chamán del clan y en lugares sagrados especiales ubicados en la maloca.

itinerante. Cuando disminuye la productividad de la parcela cultivada, se abandona para iniciar un nuevo proceso. Estos claros inmersos en la selva se denominan “chagras” y, por ser lugares muy simbolizados, representan el espacio medular del grupo, no solamente por ser el eje del sustento familiar más estable, sino por ser uno de los centros más importantes de transmisión de conocimiento. Su valor se evidencia en las prescripciones culturales que se determinan para su cuidado y protección, y por la relación simbiótica que se mantiene con el entorno:

Lo principal para la comunidad es la chagra. Es un lugar que le dan a uno, donde uno puede hacer sus cultivos para el sostenimiento de la familia, claro, si uno ya tiene esposa. De ella depende el sustento de nosotros porque en ella sembramos yuca, plátano... mejor dicho, todo lo que nos alimenta. Y [el lugar] toca cuidarlo. Lo mismo la selva. Ella nos proporciona todo; es un espacio muy importante para nosotros porque de ella dependemos y ella depende de nosotros porque así como ella nos da, ella recibe de nosotros. Por ejemplo, nosotros no podemos cortar más de diez árboles en un solo lugar. (Roberto Lara, Derecho, 25 años)

La mención recurrente de la pérdida del sentido habitacional de la maloca refleja —para los estudiantes originarios de la región amazónica— la importancia cultural que ésta tuvo para los niños, por ser el cobijo de la *familia extensa* que otrora estuviera vigente como la más generalizada de las formas organizativas entre los pueblos indígenas de la región y que se transformó hace poco tiempo para dar paso a nuevas funciones, más acordes con las exigencias de los cambios culturales. Las funciones propias de su carácter doméstico, que anteriormente eran un todo con la función ritual, han sido desarticuladas debido a la mutación veloz de la familia extensa en los últimos años ocasionada por las migraciones hacia las cabeceras municipales (Medrano, 2011; Pineda, 1987). Pero la fuerza de los recuerdos de ese primer universo de acogimiento de la existencia se filtra en los discursos de los entrevistados para indicar la nostalgia del pasado. En palabras de Bachelard:

Así, más allá de todos los valores positivos de protección, en la casa natal se establecen valores de sueño, últimos valores que permanecen cuando la casa ya no existe. Centros de tedio, centros de soledad, centros de ensueño que se agrupan para constituir la casa onírica, más duradera que los recuerdos dispersos en la casa natal. Serían necesarias largas investigaciones fenomenológicas para determinar todos esos valores de sueño, para decir la profundidad de ese terreno de los sueños donde se han enraizado los recuerdos. (Bachelard, 2000:37)

Las malocas han quedado en muchos casos restringidas a otros tipos de funciones inéditas en la tradición, como acoger reuniones de las juntas comunales y otro tipo de

nuevas organizaciones sociales encaminadas a enfrentar colectivamente la estructura estatal moderna; raramente cumplen con la función de transmisión del conocimiento tradicional que los estudiantes recuerdan:

Yo me considero de la etnia piratapuyo que se hereda de la línea paterna. La ubicación geográfica es Vaupés, la zona donde yo vivo se llama Papurí, en los límites con Brasil. Mi etnia está conformada por familias extensas. Hasta hace poco recuerdo haber visto malocas, ahora ya no son para vivir sino para hacer eventos especiales, para encuentros. (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

Maribel Bello evoca las malocas asociándolas con un ritual de su pueblo e indica cómo se han ido transformando según lo alejadas o no que se encuentren en el interior de las regiones selváticas. Su narración también permite ver cómo los niños provenientes de las regiones más distantes y remotas son los que migran en busca de la modalidad educativa occidental de los “internados”, a los cuales me referiré en el quinto capítulo con mayor detenimiento. En el relato de Maribel se puede advertir la asociación de la transformación de la condición tradicional de la maloca con la pérdida de su más importante práctica ritual, el llamado “Yuruparí”, situación que parece estar relacionada con el efecto expansivo de la cultura hegemónica sobre estas regiones. De las palabras de los entrevistados puede inferirse que los territorios más alejados mantienen aún sus rasgos culturales tradicionales. Sin embargo, la necesidad de educar a los niños en la escuela occidental lleva a las familias habitantes de zonas remotas a entregarlos a los internados, generando un desarraigo de su entorno afectivo y natural:

Mi familia es una gran familia extensa. [...] Tradicionalmente se habitaba en malocas pero ya no, ahora la maloca es un centro de reunión de la etnia donde llegan a departir. Los rituales también han ido desapareciendo como el del “Yuruparí”. Éste persiste, pero en comunidades lejanas donde hay difícil acceso, allá todavía se realizan. (Maribel Bello, Licenciatura en inglés, 24 años)

4.1.2. El desierto: Gente de arena, sol y viento



La región ubicada en el extremo norte de la península colombiana de la Guajira, constituida por la estepa semiárida llamada Alta Guajira, cuyo territorio se extiende hasta el Estado Zulia en Venezuela, es el hábitat actual del pueblo wayúu. Su clima es cálido y seco por la escasez de lluvias y su distribución irregular en el territorio. La temporada de invierno (*juyapu*, en lengua wayuunaiki) se restringe a cuatro meses en el año, de diciembre a abril, lo que produce un crecimiento temporal de pastos para el sostenimiento del ganado. Sin embargo, el resto del año la comunidad tiene que afrontar el duro rigor de la época más seca (*jóutaleulu*), cuando de forma extrema escasean el agua y los alimentos, tanto para las personas como para los animales domésticos. La actividad de pastoreo, a la que se dedica el pueblo wayúu en estas extremas condiciones climáticas, explicaría la gran importancia simbólica de las fuentes de agua, llamadas *jagüeyes* —pozos artificiales de almacenamiento de agua— y *casimbas* —presencia no muy profunda de agua subterránea— (Vergara González, 1987).

El término *wayúu* es la auto-designación de estos pueblos. Significa persona y se opone al término *arijuna*, que se puede entender como lo no wayúu: lo ajeno, lo extraño, en general, el que no respeta la norma. La estimación de la población wayúu oscila entre 40000 y 80000 individuos. Es claro que la distribución demográfica de la población wayúu está determinada por los cambios estacionales: en los últimos tiempos, se puede apreciar en las épocas más críticas de sequía la migración de jóvenes en busca de trabajo a los centros urbanos, la mayoría de los cuales regresan a sus territorios originales en las épocas lluviosas.

El asentamiento tradicional wayúu consiste en caseríos llamados rancherías (*piichipala*), conformados por cinco o seis casas, de estructura semicircular, con techos inclinados y en forma triangular, contruidos con la pulpa seca del cactus (*yotojoro*). Cada una de las rancherías lleva la designación del clan —animal totémico— transmitido por matriliación. Con el fin de facilitar el manejo de los rebaños, las rancherías se establecen a considerable distancia unas de otras, dispersión que las deja en la actualidad en altos grados de indefensión frente a los grupos armados ilegales, delincuencia y todo tipo de agresiones externas (DANE, 2007).

En la cultura wayúu se asocia el ganado a los rituales más importantes que acompañan el nacimiento, el matrimonio, la muerte; simboliza el linaje familiar, ligado por un fuerte vínculo emocional. Como en toda cultura indígena, su organización social está relacionada con su cosmogonía y formas de representación mítica. Una de las creencias fundamentales la constituye el carácter profético de los sueños, a través de los cuales se explica la “realidad” colectiva e individual en todos los aspectos de la vida. Al iniciar las lluvias, las familias preparan una huerta (*apain*) de autoabastecimiento donde se siembran diferentes productos hortícolas que abastecen alternativamente al grupo. Este es uno de los lugares que más recuerdan los estudiantes de origen wayúu, especialmente las mujeres. La huerta es considerada un centro de aprendizaje y juegos infantiles, asociada profundamente con los afectos, la alegría y la seguridad (Cerquera, 2009; Vergara González, 1987).

Sin embargo, la situación de discriminación, racismo, marginación y violencia que históricamente ha tenido que sufrir el pueblo wayúu se ha visto recrudecida en los últimos tiempos por la proliferación de grupos armados ilícitos en el territorio, de contrabandistas y por la extracción de recursos minerales y energéticos por parte de compañías multinacionales en condiciones que no cumplen con los estándares de seguridad requeridos. El conflicto armado, generalizado en el país, les ha afectado radicalmente, como a todos los grupos indígenas. Han sido víctimas de masacres, amenazas, desplazamientos forzados, homicidios selectivos y destrucción de sus bienes materiales (Ministerio de Cultura, 2013). Esta situación es un punto de inflexión en la rememoración de la infancia por parte de los estudiantes entrevistados. La alegría, los juegos y la sensación de seguridad muchas veces fueron quebrantadas por la tristeza, el miedo y la incertidumbre de la violencia, interrumpiendo los recuerdos agradables con las imágenes trágicas de la muerte, de familias enteras que desaparecen o son

desplazadas por la crudeza de un conflicto armado crónico que ha dejado a pueblos indígenas al borde de la extinción.

A pesar de su tragedia familiar, para Laura Ariza la evocación de los lugares de la infancia está ligada a estados agradables de tranquilidad y cobijo. El desierto es recordado con felicidad, como un espacio lúdico de la primera infancia. El pastoreo, la pesca, los ranchos (rancherías) y la comida tradicional los vincula a épocas de la vida que compartió con los seres más queridos y cercanos:

En el pasado, el tiempo estaba a favor de nosotros, nunca teníamos que estar corriendo, todos nos sabíamos llevar bien. Yo pienso que había mucha tranquilidad, de que estábamos en la comunidad, de que nosotros no teníamos problemas de que llegaran personas extrañas. Sabíamos manejar el tiempo con tranquilidad. Si teníamos que trasladarnos a otra parte, lo hacíamos sin necesidad de pensar que íbamos a encontrarnos con una dificultad por el camino. Yo les agradezco mucho a mis abuelos, a mis tías, que hoy no están conmigo porque lastimosamente alguien les quitó la vida anteriormente. Cuando yo estaba pequeña, feliz corriendo en ese desierto, ya sabíamos que nos encontraríamos con mi abuela, porque allá muy poco se usaba reloj. Con el sol se identificaban las horas. Por ejemplo, en la mañana cuando el gallo canta es que son las cinco de la mañana y el gallo canta y uno se despierta, se despiertan las personas adultas que se iban al pastoreo. Mis tíos se iban a pescar. Cuando me despertaba, ya encontraba mi *mazamorra*²⁶ deliciosa [...]. Uno se la pasa jugando, corriendo, visita a las otras tías. Los ranchos allá son muy retirados. Uno no está pendiente del tiempo. Comemos mucho pescado porque el chivo es para las ceremonias más importantes. (Laura Ariza, Derecho, 25 años)

Uribia es una población pequeña inmersa en el inmenso desierto de la Alta Guajira, donde migran muchas familias wayúu en busca de mejores oportunidades para sus hijos, generalmente asociadas con la educación escolarizada. La autoadscripción identitaria se afirma de forma reiterativa resaltando los fuertes efectos de una etnicidad enfatizada por sus malas experiencias fuera del entorno originario. Los recuerdos adquieren tintes dolorosos y muestran una pérdida del sentido de la propia cultura por las experiencias negativas que han tenido que enfrentar en el transcurso de su vida y que se expresan en la angustia de un futuro ya no promisorio y significativo, por la irrupción de la cultura no wayúu:

Soy de la Alta Guajira de Uribia. Desde que tengo uso de razón ya estábamos asentados en el casco urbano de Uribia. Tiene ocho mil km², pero el casco urbano es lo poquito que tú ves del

²⁶ Especie de sopa dulce elaborada con maíz.

obelisco y sus alrededores. Dicen que yo nací en Uribia. Mi papá y mi mamá son wayúu. Mis hermanos también. Yo soy wayúu y aprendí a hablar wuayuunaiki primero. Uribia tiene 120000 habitantes. El 95% es wayúu y se maneja la lógica de lo *arijuna*, de lo no wayúu. Pero yo realmente tenía temor de morirme en Uribia como el resto de la gente. Mi destino en Uribia era hacer muchos hijos, emborracharme y tener muchas mujeres. Digamos que ése era el destino que me correspondía o irme al monte y cuidar chivos, pero realmente no tenía futuro porque mi mamá se enfermó, porque mi mamá, como todas las mujeres de Uribia indígenas, fue explotada. Mirando en retrospectiva, fue explotada, no había medios. Yo tampoco los tenía. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

El recuerdo de la autodiscriminación generada por el sentimiento de “vergüenza” por su origen, en razón a las continuas experiencias de discriminación, racismo y exclusión a las que se han visto sometidos históricamente, es un hito en la memoria de la infancia, incluso en el caso de los niños cuyos padres tuvieron la posibilidad de ofrecerles los primeros niveles de escolaridad en lugares muy cercanos a las regiones de origen y a su familia. La “vergüenza étnica”, tal como la llama Alfonso Galindo, se muestra como un fenómeno más generalizado en las etapas infantiles. En palabras de Alfonso:

Mi nombre es Alfonso Galindo, soy indígena de la Guajira, más exactamente de Uribia, capital indígena de Colombia... decimos. Mi infancia la pasé en Urú, a hora y media de Uribia, en la Alta Guajira. Mi mamá era profesora en esa zona y nos tuvo allí porque teníamos muchos nexos y vimos la primaria prácticamente en esa escuela. En ese momento era fuerte la vergüenza étnica. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años).

Palabras que diríanse corroboradas por Giddens:

La vergüenza afecta directamente la identidad del yo, pues es en esencia angustia referida a la adecuación de la crónica por la que el individuo mantiene una biografía coherente. Surge tan tempranamente como la culpa, pues se halla estimulada por experiencias en las que se generan sentimientos de inadecuación o humillación. [...] La vergüenza devora las raíces de la confianza pues está comprometida con el miedo infantil a verse abandonado. (Giddens, 1997:89)

4.1.3. La montaña andina: Gente del agua, del conocimiento y de los sueños



El paisaje andino se caracteriza por una topografía muy accidentada que va desde las alturas de los grandes nevados, complejos macizos montañosos y páramos, generalmente considerados lugares sagrados por los grupos indígenas de estas regiones, hasta los pequeños valles entre las vertientes de las tres ramificaciones de la cordillera andina colombiana. Estas características geográficas permiten encontrar lugares fértiles, propicios para la agricultura. Sin embargo, con el paso del tiempo y el avance de la población no indígena, la expropiación de la tierra ha sido la mayor dificultad a la que han tenido que enfrentarse los pueblos indígenas. La tenencia de la tierra, en términos generales, se enmarca dentro de las formas de propiedad comunitaria propia de todos los resguardos indígenas en el país, es decir, existe el derecho colectivo de usufructo pero no el de enajenación (Pachón, 1987).

La tierra, ancestralmente considerada Madre (*Pachamama*) y centro de su sistema cultural, les ha sido permanentemente expropiada por su ubicación geográfica y la facilidad de acceso a sus comunidades. Esto ha llevado, sobre todo a los pueblos misak y nasa, a interponer profundas delimitaciones y resistencias frente a la cultura hegemónica en defensa de sus territorios, situación agudizada en el siglo XX. Ello les ha ayudado a fortalecer y radicalizar su identidad étnica mediante la reafirmación de sus costumbres, lengua y cosmogonías.

En general, más allá de las diferencias particulares²⁷ entre los pueblos misak, páez y muisca, la familia nuclear es el grupo doméstico base de su organización social. La estricta división sexual del trabajo es un rasgo distintivo de estos grupos, dedicados prioritariamente a la agricultura. Los roles masculinos están asociados a la parte superior del cuerpo, a la cabeza, que representa la esfera pública, primordialmente las actividades mágico-religiosas, políticas y comerciales. El rol femenino, asociado a la parte inferior del cuerpo, representa la esfera doméstica, tiene que ver con las actividades cotidianas de cuidado del grupo familiar y de la casa. Una esfera compartida es la de las labores agrícolas, en las que se exige a la mujer un nivel y una intensidad de trabajo igual a la del hombre en la preparación de la tierra, la siembra, el deshierbe y la cosecha. Estas estructuras de género han ido mutando debido al cambio paulatino de la mentalidad de las mujeres jóvenes, que aspiran a cambiar sus condiciones de vida tradicionales, como, por ejemplo, acceder a la educación superior.

²⁷ Al aglutinar varios pueblos indígenas alrededor de una o unas pocas características –en este caso la ubicación geográfica– se corre el riesgo de caer en un extremo reduccionismo que no haría justicia a la riqueza cultural de cada uno de ellos. Sin embargo, pese a que no es el centro del análisis de esta investigación la descripción de su organización social, es importante tener en cuenta algunas de sus principales características diferenciales. El pueblo misak, también llamado más recientemente guambiano, habita en el departamento del Cauca, en la vertiente occidental de la Cordillera Central, en el municipio de Silvia. Tienen un patrón de poblamiento nuclear disperso. Se calcula que actualmente la comunidad guambiana está conformada por unas 18000 personas, incluyendo en esta cifra a los que viven fuera del resguardo en veredas y municipios vecinos. Se dedican primordialmente a la agricultura, comerciando el excedente en los mercados de pueblos vecinos (Vásquez de Ruiz, 2000). La tenencia de la tierra se enmarca dentro de las formas de propiedad comunitaria que, como se ha señalado, particularizan a los resguardos indígenas del país y la norma residencial postmatrimonial establecida es la patrilocalidad. Pese al largo tiempo de contacto con la población no indígena, han logrado mantener una relativa estabilidad en cuanto a sus costumbres, la ocupación de su territorio, su lengua nativa y autonomía política (Pachón, 1987). El pueblo páez, autodenominado nasa, habita el territorio llamado Tierra Adentro en el departamento del Cauca. Su nombre ilustra el aislamiento e inaccesibilidad que históricamente ha caracterizado su territorio. Se calcula que a la fecha su población puede ascender a unas 80000 personas. El vivir en pequeños ranchos aislados y dispersos en las escarpadas faldas de la cordillera es el patrón de asentamiento característico de los páez, situación que históricamente se han resistido a cambiar. Son un pueblo agrícola. Su economía es básicamente de autoconsumo y se caracteriza por el policultivo en pequeña escala. Para ellos, la tierra es mucho más que un simple medio de producción, es la esencia de la vida y la fuente de su seguridad. La lucha por ella y por su territorio está presente a lo largo de su historia. Al igual que entre los guambianos, servir en el Cabildo es una obligación moral que no puede ser eludida por ningún comunero seleccionado. Todos los hombres adultos deben cumplir esta función (Pachón, 1992). Los miembros del pueblo muisca contemporáneo se autodefinen como sucesores del pueblo muisca tradicional, habitante de la región andina central de la cordillera Oriental de Colombia. En la actualidad ocupan los territorios de resguardo o Cabildos que subsisten en las municipalidades de Cota, Chía, Tenjo, Suba, Engativá, Tocancipá, Gachancipá y Ubaté. La conservación de estos resguardos encierra una gran significación cultural, no sólo como testimonio de una forma de vida en el pasado, sino por su concreción en el presente. Su persistencia resulta extraña en un área –capital del país– de acentuada transformación demográfica y cultural dentro de un contexto de acelerado desarrollo capitalista. A pesar del sincretismo, el vocabulario activo guarda todavía algunos elementos lingüísticos chibcha (Wiesner, 2000).

Los *capitanes* o caciques—jefaturas políticas— y *taitas* o chamanes—médicos o curanderos— son las autoridades tradicionales y los principales poseedores de conocimientos sobre la vida práctica y espiritual. En especial, los curanderos se encargan de la curación y prevención de todo tipo de enfermedades y del mantenimiento del equilibrio social a través del uso de plantas mágicas y medicinales, entre ellas el *yagé* y la coca.

Indagar en la infancia de los jóvenes estudiantes indígenas procedentes de esta zona del país los sumerge en un mundo de emociones encontradas. La añoranza de lo familiar y lo cálido de las pequeñas casas con piso de tierra, el calor de los fogones y la textura del tejido, que sin descanso crece en las manos de las mujeres mientras conversan reunidas en la cocina, se entrecruzan con las imágenes de las dificultades, sacrificios y la lucha cotidiana por reivindicar el derecho de las mujeres a alcanzar las mismas oportunidades de la educación en la cultura hegemónica.

Según María Díaz, del pueblo misak, las mujeres tienen un destino predeterminado que implica un nivel medio de educación, dedicarse a la agricultura, a las labores tradicionales como la artesanía y formar parte de un grupo familiar como única opción. María describe críticamente esta característica como determinante de un papel de la mujer demarcado por la tradición, que ella intenta revertir apoyada por las mujeres de su familia²⁸, en una inusual decisión tomada por María —cambiar el destino esperado para ella por su comunidad- para salir a estudiar en Bogotá:

Vengo de la parte suroccidente del Cauca, del territorio indígena milenario conocido generalmente como guambiano, pero misak originariamente. En la comunidad indígena a la que yo pertenezco se recalca el machismo; entonces, para tener un espacio la mujer, hay que demostrar las capacidades. Se esperaba que mi nivel educativo fuera solamente hasta bachiller y estar en la agricultura, estar con mi abuela, con mi abuelo, con mi mamá, con mis hermanas. Como yo era la mayor, entonces, era como arriesgarme a eso... Como ya tenía mis dos niños y mi compañero, entonces, era más estar en la casa, pero si me encantaba estar en otros procesos, no lo podía hacer porque estaba con mis niños y con mi familia. Pero ya después, mi abuela — que gracias a mi abuela es que estoy aquí— dice que los niños cuando los crías los dejas en la casa porque ellos cuando crecen se van y vuelan, pues eso me implementó a mí y los

²⁸ Conuerdo con González y Caravantes (2006: 312) en que “la comprensión de las estructuras de género es un elemento imprescindible sin el que difícilmente podremos comprender las dinámicas sociales”. Estos autores, adhiriéndose a algunas ideas de Lagarde (1997), Rubin (1986) o Parella (2004), realizan su trabajo en el ámbito de la salud (y entre población indígena boliviana), pero pensamos que, al igual que en éste, en el de la educación “resulta básico establecer los puntos de intersección entre las articulaciones interculturales y las relaciones intergenéricas e intragenéricas”.

implementó a mis hijos. Entonces, yo tuve mis dos niños, pero los ha criado mi mamá, por eso es que me he movido en ese proceso de comunicaciones y mi mamá me ha ayudado hasta ahora. Gracias a mi tía y mi abuela, me han incentivado que la mujer no sólo debe ser de la casa ni tiene que ser de la agricultura. Claro que eso es un complemento que te ayuda a fortalecerte en otros espacios, pero también es mostrar que la mujer sí tiene una autonomía, que puede tener un proceso muy interesante. Porque es que mi familia me recalcaba mucho que yo era indígena y que yo tenía que trabajar la agricultura, que yo tenía que hacer oficio, armar *anacos*²⁹, “como la mujer indígena que has sido” (María Díaz, Comunicación Social, 26 años)

Podemos apreciar en la siguiente cita etnográfica que no todos los recuerdos de la infancia son agradables o entrañables, sobre todo para las mujeres indígenas. El caso de Ana Brito, del pueblo muisca, refleja el caso de las comunidades ubicadas en el altiplano central del país, en la sabana de Bogotá, cuya organización en cabildos resguardados por el Estado enfrenta la tensión permanente entre la conservación de los principales rasgos culturales tradicionales —que les permite la ocupación de estos territorios especiales— y la asimilación asimétrica de la cultura hegemónica, proceso en el que se desenvuelven principalmente sus jóvenes, dada la cercanía con la capital del país que, en muchos casos, los ha subsumido. Esto ha distorsionado la vida de la comunidad y principalmente de los más jóvenes, que se han visto obligados a abandonar los estudios para ayudar económicamente a las familias, y han decidido engranarse a las formas productivas y estilo de vida de la ciudad que, por ser limítrofe al Resguardo, ejerce una enorme influencia sobre ellos:

Todos los recuerdos que tengo de pequeña lastimosamente son malos, o sea, no tengo recuerdos bonitos de mi infancia, ni familiares o del contexto. Siempre son como episodios que de una u otra manera marcaron mi carácter o mi forma de ser en el ahora. Tuve que crecer muy rápido y asumir una responsabilidad en esa edad en que debía estar más pendiente del colegio o de jugar (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

En síntesis, el lugar de origen siempre se evoca como el centro de la referencia identitaria. Se recuerda con mayor nostalgia y añoranza entre los miembros de pueblos más alejados y remotos, cuando el recuerdo se intensifica y la percepción identitaria tiende a esencializarse. Estas son imágenes útiles, pues luchar por un mundo cerrado y autosuficiente es un dispositivo de supervivencia cuando las condiciones son tan críticas. No es una mentira, sino el cumplimiento de “un mito inscrito en el suelo, frágil como el territorio cuya singularidad fundaba al sujeto, como lo son las fronteras, con

²⁹ *Anacos*: prenda tejida propia de la mujer indígena guambiana.

rectificaciones eventuales, pero condenado por esta misma razón, a hablar siempre del último desplazamiento como de la *primera fundación*” (Augé, 2004:53).

4.2. La identidad

Las formas identitarias de los pueblos indígenas podrían asimilarse a lo que Dubar denomina “primeras formas identitarias, las más antiguas, es decir, ancestrales” (2002:13). Estas configuraciones suponen formas de agrupación llamadas “comunitarias”, como efectivamente sucede con los pueblos indígenas americanos, donde cada individuo tiene una pertenencia principal -como miembro de una comunidad- y una posición singular -en tanto ocupante de un lugar al interior de ésta-. Sin embargo, dicha configuración identitaria -como veremos- se irá transformando en la medida en que las subjetividades mutan para adecuarse o resistir -o paradójicamente las dos cosas- para abrir un espacio en los diferentes contextos a los que se tienen que enfrentar a través de los distintos momentos de acercamiento a la cultura occidental, en este caso, desde su sistema educativo y colectivamente con el avance del proceso de globalización. Desde la perspectiva de Dubar: “El proceso de civilización hace nacer de un ‘Nosotros comunitario’, que denomina los Yo sometidos a su lugar en su linaje, un ‘Nosotros societario’ que vincula a los Yo estrategas y autocontrolados. El proceso revolucionario de liberación transforma a veces a los Yo alienados por la explotación económica y la dominación de clase -o a las minorías étnicas- en Yo críticos multidimensionales y libremente asociados (reflexivos)³⁰” (Dubar, 2000:65), como efectivamente sucede por efecto de la experiencia de migración a las ciudades y la acomodación de sus subjetividades a las nuevas realidades de la educación superior. La identidad muestra su plasticidad incluso para la coexistencia de formas diversas de identificación, esto sin dejar de producir la sensación de crisis referida por el autor y evidenciada en las narraciones de los estudiantes indígenas entrevistados.

Como se indicó en capítulos anteriores, en la infancia la evocación de los lugares que enmarcan al individuo y al grupo constituyen referentes importantes de su espiritualidad. El espacio ritualizado da sentido a la existencia a través de la sacralización de los territorios de origen, en donde “habitan los espíritus ancestrales”

³⁰ Señala al respecto que: “se puede considerar que el compromiso militante para la liberación de las formas modernas de explotación es el equivalente, en un marco societario, al compromiso religioso íntimo, volcado hacia el interior, en un marco comunitario. En ambos casos, una forma reflexiva del Yo surge de un distanciamiento en relación con los papeles asignados por el Nosotros” (Dubar, 2000:65)

(Moisés Palencia) y donde los elementos naturales, como árboles o ríos, parecen ser, según los relatos de los estudiantes entrevistados, los donantes de la adscripción identitaria y del sentido de pertenencia — del *sentirse de*—.

En la noche, descansando, escucho la voz de mis hermanos. Como la formación viene de la niñez, de la tradición, esos puntos, esas palabras, uno no las puede olvidar fácil porque la misma sangre conduce hacia ese sitio para recoger lo que es de uno, que es la identidad. Hay momentos, cuando estoy por ahí descansando, que escucho la voz de mis hermanos. La sangre llama. Sólo el hecho de hablar de la identidad es hablar de la formación, del conocimiento, el ambiente, la naturaleza y el consejo de los ancianos. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

En este sentido, y continuando con Dubar, las formas llamadas comunitarias valoran la pertenencia *heredada* de los individuos a la comunidad cultural, étnica, lingüística o territorial. Sobre esta última, Michel de Certeau afirma que practicar el espacio “es repetir la experiencia alegre y silenciosa de la infancia; es, en el lugar, ser otro y pasar al otro, es la experiencia del viaje, del nacimiento como experiencia primordial de la diferenciación, del reconocimiento de sí como uno mismo y como otro” (De Certeau: 164, citado en Augé, 2004:89)

Es así cómo, después del viaje espacio-temporal que llevan a cabo nuestros estudiantes, la memoria mítica aparece emplazada en estos lugares, otorgándoles su carácter trascendente, deificándolos como fuente de vida y de significado. A través de sus narrativas, los estudiantes entrevistados otorgan el máximo valor a los lugares de origen, donde sus pueblos encuentran autonomía y libertad. Salir de su lugar de origen, según su criterio, supone la pérdida del verdadero valor de la condición humana.

Pueden desaparecer los coreguaje pero no desaparecen los sitios donde algún día se hicieron ceremonias, donde tuvieron contacto con sus dioses. Físicamente se desaparecieron, pero espiritualmente están más cerca que cualquier otro terreno del mundo. Ahí está el árbol que le da la identidad a los coreguaje, la memoria de los dioses está allí. El estar desplazado de los territorios originales debilita la mentalidad, el trabajo de la persona, pero si vuelve a un momento de la historia, vuelve y retoma, porque allí en ese sitio es donde está la vida, donde está el sentido del ser humano de ese grupo. Cuando desaparecemos, cuando salimos de nuestro territorio, es como una casa que va a quedar en ese momento en silencio. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Es de destacar la gran importancia dada al lugar de origen como enclave grupal de la comunidad, incluso fuera de ella, donde la comunicación es el valor máximo de la

identidad colectiva y su pérdida —el silencio— el fin de su cultura. Por esta razón y precisamente porque las identidades son construidas dentro y no fuera del discurso, necesitamos comprenderlas como identidades producidas en espacios histórica e institucionalmente específicos, dentro de prácticas y formaciones discursivas específicas (Pizarro, 2006; Bonfil, 1977; Cardoso de Oliveira, 1992; Hall, 1996; Barth, 1976).

La autodescripción no se lleva a cabo de forma indeterminada, sino en función de los contextos de vida, es decir, con relación a grupos, como una familia, una nación o una etnia, a través de los cuales se hace evidente el carácter relacional de la construcción de la identidad. “Bien se trate de ‘culturas’, ‘naciones’, ‘etnias’ o ‘corporaciones’, los grupos de pertenencia son considerados por los Poderes y por las mismas personas como fuentes ‘esenciales’ de identidades” (Dubar, 2002:13). En efecto, la identidad se comprende a partir del otro, de la ratificación y demarcación de límites simbólicos que producen lo que Hall denomina “efectos de frontera” (Hall, 1996: 16) y que permiten al sujeto comprenderse y afirmarse a partir de la diferencia. Esta perspectiva propone una visión no esencialista de la identidad, una consistencia fragmentada y fracturada que no se constituye de forma monolítica, como un atributo único, sino desde múltiples ángulos y en un proceso permanente de cambio y transformación (Dubar, 2001; Barth, 1976; Álamos y Furnaro, 2013; Bonfil, 1988; Giddens, 2000; Hall, 1996).

Lo anterior parece contrastar con la representación construida por los estudiantes, que enfatizan el carácter compacto e inamovible de su identidad, lo que sería explicable desde la perspectiva de Barth, en el sentido de que las distinciones étnicas categoriales “no dependen de una ausencia de movilidad, contacto o información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías discretas a pesar de los cambios de participación y afiliación en el curso de las historias particulares” (Barth, 1976:9), es decir, que las distinciones étnicas se mantienen y agudizan precisamente en las situaciones de contraposición y cuestionamiento de la identidad.

El estudiante Moisés Palencia, del pueblo coreguaje, enfatiza la importancia del territorio originario para su estabilidad personal y el sentido de su vida. Para él, la fuerza de los lazos familiares y los rituales otorgan el valor y la fuerza de la existencia, que diríase que es inversamente proporcional a la distancia de los lugares donde nació:

El ser humano tiene valor e importancia siempre y cuando parta del sitio de origen. Si el ser humano no tiene ese valor, no reconoce la importancia de la tierra del origen, es un ser humano ya totalmente dependiente, depende del computador, de la profesión, depende del estudio, de las tareas, de las teorías que se aplican, pero cuando estamos en el sitio de origen, nosotros dependemos del grupo, dependemos de los dioses, mas no de las teorías. Hay cosas que nos protegen, que nos dan valor. Debe haber algo que nos alimente: la ceremonia, el acto de reunión. Eso nos fortalece, la comunicación. De lo contrario, vamos a depender de cosas materiales. Olvidamos totalmente que lo que realmente da valor como ser humano, da la vida, esos elementos son los que realmente se deben valorar, se tienen que reconocer. Pero cuando realmente perdemos ese valor, estamos perdidos. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Como en el caso anterior, Alfonso Duarte, del pueblo muina, refiere la identidad en contraposición a “otros”. Así, establece las características diferenciales de su cultura frente al resto de pueblos indígenas y de la sociedad mayoritaria, basándose en el reconocimiento de lógicas distintas, de visiones contrapuestas del mundo que parecen situar la especificidad de la identidad acentuando la diferencia de perspectivas. Define su identidad como una visión conceptual y cosmogónica distinta del mundo, fundamentada en la tradición oral, unida a la tierra y a las formas específicas de sus prácticas cotidianas, primordialmente del trabajo agrícola. En este sentido, resalta la Constitución de 1991 como un factor diferenciador del mundo nativo al enfatizar el reconocimiento de las características particulares de cada pueblo. Según el estudiante, la multiculturalidad en la Constitución de 1991 cumplió una tarea contradictoria, pues hizo evidente las diferencias tanto hacia afuera como hacia el interior de los grupos indígenas, considerados éstos como unidades distintivas que comparten la adscripción indígena, radicalizando así las diferencias:

Yo creo que mi identidad es la que me diferencia del resto de la sociedad, en el sentido de la visión distinta que se tiene del mundo desde los conceptos del mundo nativo. Identidad en el sentido de que tenemos otra visión. Toda nuestra cultura es oral. Esto es algo como un referente que nos guía y nos identifica y nos hace diferentes. La forma de manejar el cultivo, la vida como tal, es totalmente diferente, una dinámica totalmente diferente. Eso es como algo que entiendo como identidad: los rasgos o las características comunes dentro de nuestro mundo, dentro de nuestra cosmovisión. Soy de un pueblo que me hace sentir diferente, en el sentido de que, pues, dentro de esta diversidad cultural, multiétnica, pluricultural, que a través de una Constitución como la colombiana que, aunque reconoce esas características, resalta la cuestión étnica, pues lo hace sentir diferente a uno en ese aspecto. (Alfonso Duarte, Ingeniería Ambiental, 24 años)

La centralidad otorgada a la identidad por la mayoría de los estudiantes nos sugiere un sentimiento muy profundo, en el que se destaca el vínculo consanguíneo como factor fundamental junto a los referentes espaciales y sus representaciones simbólicas. Es notoria la fuerza con que se expresa la persistencia de la identidad de origen, aun cuando se haya migrado —tiempo atrás— a mundos distintos. Bajo el cambio evidente de rasgos culturales, como la indumentaria, las costumbres e incluso el lenguaje, se percibe una permanencia de una identidad aprendida en la infancia, reconocida no sólo en formas distintivas de interpretar del mundo, sino en la exterioridad fenotípica de los miembros del grupo. Resalta la forma en la que se asocian los vínculos parentales, los lugares y el uso ritual de las sustancias enteógenas o plantas sagradas que acompañan las más importantes ceremonias. Su consumo ritual vincula al grupo con el mundo metafísico/espiritual, y es allí donde Alfonso, el estudiante antes citado, afirma que radica la génesis de su especificidad identitaria. La identidad se enuncia como el horizonte de sentido propiciado por la educación tradicional, y es a través de esta última como se establecen los parámetros ético-morales de la formación personal que define a un muina.

La concepción del bien y del mal, como categorías fundamentales de la vida axiológica, y su trasgresión se asocian decididamente a la eficacia de la función formativa de los parientes en la infancia. La percepción de una identidad desarrollada desde la niñez por este tipo de conocimientos de carácter holístico también se afirma, según criterio del estudiante, por la posibilidad de la adaptación a entornos distintos, lo que precisamente incrementa su permanencia (Bonfil, 1988; Cardoso de Oliveira, 1992). El hecho de adaptarse a situaciones nuevas y desconocidas, lejos de desvanecer la adscripción identitaria, la intensifica pero también la modifica permitiendo eventualmente a los grupos indígenas, y a sus miembros, la pervivencia como pueblo:

Bien sea en un *mambeadero*³¹ o tomando remedio (*yagé*), uno nace con la consanguinidad y ella es lo que nos hace diferentes, o sea, el espíritu. Es una cuestión espiritual. Yo estoy hablando aquí y a mí me está acompañando un espíritu. Esa es la visión que tienen los mayores, y el espíritu es el que lo guía. Depende del espíritu por el cual lo hayan enfocado a uno. Si es bueno, pues, uno reacciona de esa manera, si es malo, pues, uno se vuelve malo [...]. Uno puede

³¹ Este representa el lugar más sagrado de la maloca, también llamado el “círculo de la palabra”. Es el espacio de reunión y aprendizajes fundamentales sobre el bien y el mal, la salud y la enfermedad, los procesos de sanación física y espiritual, es decir, es el lugar por excelencia de enseñanza donde el eje ceremonial es el consumo de la hoja de coca preparada, llamada *mambe* y el tabaco. Proceso ritual que tienen su máxima expresión de conocimiento en la danza. (Pineda, 1987)

vestirse o apropiarse de otras cosas del mundo que no es de uno, pero uno sigue siendo lo que es, porque según la filosofía de los pueblos nativos, uno es lo que uno es, así esté en cualquier parte del mundo, pero la gran mayoría de las personas no se pueden negar por sus rasgos físicos, el pelo liso, piel morena, ojos rasgados, pero la mayor parte es el espíritu y la consanguinidad la que habla, la que nos hace diferentes. El ser humano es un ser que se adapta a las circunstancias y a los medios. Es necesario adaptarse a los medios de comunicación, apropiarse para poder seguir como pueblo. [...] Desde nuestra visión, andar semidesnudo es apreciar el cuerpo y el espíritu, donde no existe la diferencia y la competencia. La visión que nos hace percibir el uso de las plantas sagradas, hoy llamadas ilícitas, que producen efectos alucinógenos, o sea, la religión en el tiempo pasado les permitió trasladarse a otro mundo presintiendo lo que venía. La gente que se quedó acá en este mundo sufrió el choque de conocer la divinidad Jehová; entonces, se prostituye el bien y se prostituye el mal. Esa es la manera de ver mis cosas, más hacia lo espiritual, más hacia lo cosmogónico, como dicen los mayores. (Alfonso Duarte, Ingeniería Ambiental, 24 años)

La identidad se presenta narrativamente de manera contundente y con orgullo. En el caso del estudiante Roberto Lara, la adscripción identitaria parece ser clara. Como en las narraciones anteriores, hace referencia al valor diferencial frente a los demás pueblos indígenas y ante lo no indígena, basándose en el principio del reconocimiento y la valoración de la propia identidad y de la de los demás pueblos indígenas; valoración de lo propio que, en sus palabras, no debe mutar a pesar de la distancia. Resaltando asimismo la importancia de conservar los rasgos culturales autóctonos dentro de la diversidad cultural del contexto y el valor fundamental de expresar la identidad para mantenerla viva:

Yo pertenezco a la etnia tikuna del sur de Colombia, del departamento del Amazonas. Nosotros tenemos bien claro, entendemos por identidad la forma como uno se da a conocer ante los demás, es decir, nosotros tenemos una identidad cultural. En mi caso, pues mi identidad cultural es pertenecer a la etnia tikuna. Lo que entendemos por identidad es valorarnos a nosotros mismos y valorar a las demás personas que no pertenecen a nuestra etnia, y respetarnos los unos a los otros para que, en un futuro, tengamos una conciencia bien clara y concreta de lo que queremos. En este país existen muchas clases de indígenas y cada quien tiene una identidad cultural, pero si no hablamos de identidad cultural, no estamos en nada nosotros los indígenas... Ser como uno es y donde uno es, sea aquí o donde uno se encuentre, que las personas le acepen a uno tal como uno es (Roberto Lara, Derecho, 25 años)

Para Ginna Parra, la identidad se relaciona con el sentido de pertenencia a su pueblo, con unas formas específicas de actuar, con un dialecto, pero ante todo con unas formas

específicas de pensar e interpretar el mundo. Es decir, ella expresa su identidad como un fenómeno integral de su ser, independiente del lugar en donde se encuentre:

Para mí, mi identidad es reconocerse como pueblo, con pensamiento propio, con sus usos y costumbres propios, como una manera de ver y concebir este mundo o la cosmología propia desde el pensamiento huitoto. Eso es la identidad. Yo me identifico como indígena o como pueblo huitoto por mi modo de ver, por mi pensamiento, por mi dialecto y por las costumbres. Eso es la identidad [...]. Yo creo que la identidad sigue en el pensamiento, que vaya donde vaya va la identidad huitoto (Ginna Parra, Psicopedagogía, 22 años)

Las palabras de Roberto Lara, que se exponen a continuación, indican un profundo sentimiento de orgullo –evidente en los discursos tanto de hombres como de mujeres– por lo que representa su origen étnico, sin duda, producto del alejamiento de su territorio de origen y del efecto de revitalización de la identidad que esto parece producir en todos los casos analizados. Esta evocación casi idealizada de los elementos asociados a la identidad se ven incrementados notoriamente en la vida universitaria y en la ciudad y no solamente se sustenta en unas características físicas específicas ni en su lengua nativa, sino también en las formas particulares de la organización social, como la división sexual del trabajo y la percepción del tiempo dedicado al desarrollo de esas actividades, que marca temporalidades propias de la cultura tikuna que, desde su punto de vista, otorgan especificidad a su identidad:

Yo me siento muy orgulloso de ser tikuna. Yo estoy satisfecho y contento y orgulloso de tener esa identidad, de las características físicas, de la lengua. El tiempo lo tenemos distribuido en nuestra etnia: las mujeres están dedicadas a unos oficios muy diferentes a los de los hombres. El tiempo de ellas es dedicarse a un oficio particular. En mi caso, el tiempo es ir a cazar, la pesca, hacer canoa, hacer chagra; el de la mujer sería estar en la casa, cuidar a los niños, estar pendientes más que todo del hogar y en algunas ocasiones ayudar también al hombre. Generalmente, los hombres son los que se dedican a las labores más pesadas. (Roberto Lara, Derecho, 25 años)

Igual percepción se detecta en el discurso de Laura Ariza, proveniente del pueblo wayúu -cuya organización social se establece en clanes matrilineales no exogámicos (Vergara, 1987)- cuando expresa su identidad con la contundencia de las mujeres de su pueblo. Postura política reivindicadora, en este caso en las mujeres de su comunidad. La indumentaria tradicional forma parte importante y signo de su identidad, así como la

creencia en los sueños adivinatorios de sus chamanes. Para la mujer wayúu, la manta³² (traje tradicional femenino) es la escritura de la identidad en su cuerpo, con la que expresa el orgullo de sentirse parte de su grupo étnico ante los actos de discriminación y silenciamiento. Al igual que en casos anteriores, la identidad se reafirma en la distinción frente a la cultura occidental y en la conservación de la tradición aun ante las afrentas de la discriminación:

Nuestra identidad es nuestra forma de ser, nuestra vestimenta, nuestra lengua, que es el wayúunaiki, que es algo propio, y otras cosas propias de nosotros, como los sueños, que demuestran muchas cosas. Lo más importante de uno como indígena es valorar lo que uno tiene, porque cada uno de nosotros debemos salir adelante mostrando esa identidad, como nosotras, las mujeres wayúu, con nuestras mantas, los hombres con su *wuayuco*, que se ha perdido un poco, más que todo porque algunos ya han salido y les da pena usar el taparrabo, como dicen. A pesar de todo, nosotros conservamos nuestra lengua, a pesar que se ha metido la cultura occidental. Yo pienso que la población wayúu es la población más grande que hay en Colombia y conservamos nuestra cultura como si fuera el primer día en que nosotros nacimos. Mi identidad como mujer es demostrar lo que yo soy, expresar lo que yo siento, no quedarme callada cuando me estén injuriando, eso no. Yo, como mujer indígena, como mujer que soy, creo que mi identidad es hacer respetar mis derechos y los de las demás mujeres en general. Mi vestido expresa mi cultura y mi gente, y con mi ropa donde yo esté estoy diciendo que esta es mi cultura, no identificada como mujer occidental. [...] Yo defendiendo los derechos de mi gente y de todos los pueblos indígenas en general. (Laura Ariza, Derecho, 25 años)

En líneas generales, la identidad cultural y étnica de estos jóvenes estudiantes indígenas se narra desde la construcción social de la “diferencia”. Sus representaciones apuntan a formas de describir y organizar el mundo, a la apropiación de la realidad como forma de enfrentar la fuerza centrífuga de la cultura hegemónica y tratar de mantener la resistencia suficiente para participar de ella —con una identidad desterritorializada— a fin de no desaparecer como pueblo. Coincide en esto con la perspectiva de Álamos y Furnaro, cuando afirman que la narración sobre la identidad puede comprenderse como una “auto- descripción del yo, una reflexión sobre sí mismo” (Álamos y Furnaro 2013:62) que evidencia su carácter relacional debido a la mención recurrente de los vínculos familiares y culturales existentes con otros grupos étnicos y con el contexto social en general. La identidad debe comprenderse a partir del otro, desde los límites

³² El traje tradicional de la mujer wayúu, a pesar de ser el emblema del orgullo de la mujer de su comunidad, por ser una manta de dimensiones poco adaptables a la vida de una ciudad como Bogotá, no es usada por Laura en la vida cotidiana universitaria.

simbólicos que producen efectos de frontera, como dispositivo estratégico y posicional (Barth, 1976; Hall, 1996; Dubar, 2002; Cardoso de Oliveira, 1992; Gros, 2012).

4.3. La lengua nativa

La expresión de las madres era “¡No, mi hijo! Tiene que aprender a hablar en español porque tiene que llegar a ser alguien en la vida”. Eso era muy normal, muy popular. CARLOS PIÑERES (22 años)

Hasta hace apenas tres décadas, Colombia se declaraba como una nación monolingüe. La existencia de la multiplicidad de lenguas aborígenes era una realidad que solamente parecía evidente en los ámbitos académicos. En la actualidad, se han empezado a dar algunos cambios, debido fundamentalmente a que las luchas políticas y territoriales de los pueblos indígenas—sobre todo en las últimas décadas del siglo XX—, aunados a los esfuerzos académicos, han hecho visibles las minorías étnicas, situación que paulatinamente, aunque con muchas dificultades, ha propiciado su incorporación en la representación social del país.

El territorio colombiano está catalogado como el de mayor diversidad lingüística en Latinoamérica. En la actualidad, se hablan 62 lenguas amerindias con sus respectivos dialectos, pertenecientes a diez familias lingüísticas diferentes (Rojas Curieux, 1999: 49), lo cual representa una gran diversidad. No obstante, han desaparecido muchas de ellas en las últimas décadas y actualmente se considera que bastantes lenguas vernáculas supervivientes se encuentran en grave riesgo de extinción.

Uno de los factores más importantes que inciden en el olvido de la lengua de origen por parte de los individuos más jóvenes —según el criterio de los estudiantes entrevistados— es el temprano desarraigo de sus lugares de origen, la desmotivación promovida por profesores de la educación escolarizada y, en algunos casos, por los mismos padres, movidos por el deseo de facilitar la inmersión más efectiva en el idioma hegemónico convencidos de que con ello alcanzarán mejores estándares de vida para sus hijos.

La lengua es un fenómeno cultural y, aunque sabemos que no abarca la totalidad del contenido de una cultura, sí es un elemento fundamental en la construcción social de la realidad. Para Farfán, la lengua permite la configuración de representaciones sociales entendidas como formas de conocimiento elaborados en los procesos de socialización, aquellos de donde emerge el sentido de pertenencia, los imaginarios y las representaciones sociales, es decir, la construcción de las mentalidades o formas de pensar, las actitudes y los comportamientos individuales y colectivos cuyos contenidos transitan en los discursos, saberes y prácticas inscriptas en la memoria social: “actuamos en el mundo según creemos que es” (Farfán, 2005: 359); y según la manera en que lo enunciamos, se configura la realidad, que empieza a elaborarse en los procesos tempranos de socialización a través de la lengua originaria y de la vida cotidiana.

Para los estudiantes entrevistados, el principal fenómeno asociado a la lengua de origen es la construcción de la identidad, por tanto, lo mencionan como uno de los aspectos cruciales del aprendizaje tradicional. En el pasado, y todavía en la actualidad, un gran número de niños indígenas se dejaban al cuidado de los abuelos, mientras sus padres viajaban a los centros urbanos en busca de mejores condiciones económicas. Esto permitía que esos niños se educaran tempranamente dentro de sus propias comunidades. En las entrevistas, la pervivencia de la lengua es el elemento más resaltado como aprendizaje fundamental. Claramente se observa que la pérdida de la lengua nativa se asume como la pérdida total de su cultura; por oposición, la permanencia de ella refleja, en criterio de Adriana Cruz -la informante que habla a continuación-, la estabilidad de todos los demás componentes de la cultura tradicional:

Vengo de Puerto Alegría, Amazonas, ubicado por la ribera del río Putumayo. Yo me crié con mis abuelos. Mi madre me dejó con ellos cuando yo tenía como un año y medio. En mi comunidad ya se habla mucho el castellano y se ha perdido mucho la lengua materna. Yo entiendo la lengua materna, mi lengua, porque mis abuelos hablaban conmigo a todo momento en mi idioma, pero en mis primos y mi familia en general ya se va perdiendo. La cultura en mí se ha ido perdiendo desde el momento que salí de la comunidad. Es muy diferente aquí... cambian muchas cosas. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

Al ser, en su mayoría, grupos de parentesco patrilineales y patrilocales, la lengua que se hereda es la paterna, aunque la madre provenga de una comunidad indígena diferente. En muchas ocasiones, las familias suelen salir de sus regiones cuando los niños tienen

la edad suficiente para la escolaridad (cinco o seis años) y se trasladan a zonas cercanas, a municipios o poblados de los denominados por ellos “los blancos”, o a lugares de fácil acceso, como caseríos próximos a carreteras, con el fin de poder acceder a las facilidades educativas. La lengua patrimonial constituye un importante eje de las representaciones de la identidad de muchos, por no decir de todos los estudiantes participantes en la investigación. Por lo cual, un primer conflicto en la escuela lo constituye el remplazo de su lengua de origen por el lenguaje hegemónico que vehicula los nuevos aprendizajes: “La comunicación no sólo es el instrumento principal mediante el cual se lleva a cabo la escolarización. Por una parte, el lenguaje y la habilidades comunicativas pueden ser el objeto mismo de la instrucción” (Poveda, 2003: 67). La comunicación y el lenguaje son prácticas culturales que, por lo general, a los 4 o 5 años de edad, cuando los niños entran a la escuela, ya han aprendido, habiendo interiorizado estrategias y mecanismos asociados a la lengua de origen, lo cual varía de una comunidad a otra, como es el caso de los niños indígenas amazónicos, que comparten diversas lenguas con distintos grupos de hablantes, incluidos sus propios padre y madre, quienes pueden hablar lenguas diferentes. El marco de las continuidades –discontinuidades familia-escuela (Guthrie y Hall, 1983; Au y Kawakami, 1994; Labov, 1972) ha evidenciado una reinterpretación de la competencia comunicativa en la escuela, al poner de manifiesto que lo que se considera como una deficiencia de los alumnos constituye una incapacidad del sistema educativo y de los docentes para reconocer esas estrategias y “formatos” aprendidos con antelación por los estudiantes de minorías culturales, así como para crear las condiciones apropiadas que permitan aprovechar esas habilidades (Poveda, 2003).

Mientras tanto, en algunas comunidades de origen de los estudiantes que han participado en este estudio, la idea generalizada es que, al renunciar a la lengua materna y optar únicamente por el castellano, se está ofreciendo un horizonte de oportunidades mucho más estable y promisorio:

Vengo de la región de Mitú. Mi papá es tukano y mi mamá desana, pero yo me considero tukano porque en mi cultura la herencia es por línea paterna. Mi lengua materna también es tukano porque mi madre también la habla. Cuando yo era pequeño, mi familia vivía al interior de la región selvática, entonces, aprendí todo lo que se necesita para sobrevivir allí. Mi papá me enseñaba. Luego mi familia se instaló en la zona de la carretera para que pudiéramos estudiar. Decían que así podríamos surgir en medio de los blancos y hablando español. (Juan Goyes, Ingeniería Industrial, 24 años)

En otros casos, como lo narra Julián Peña, los abuelos se oponen a que las familias nucleares salgan de la comunidad en busca de educación escolarizada para sus niños. Esta oposición ha producido desacuerdos y rupturas entre las autoridades familiares/abuelos y los jóvenes representantes de las nuevas generaciones, ansiosas de conocer e interactuar con el mundo occidental. Con frecuencia, la velocidad de la pérdida de los rasgos de la cultura tradicional se atribuye al abandono de la lengua nativa entre los integrantes más jóvenes de la comunidad al enfrentarse con la educación institucionalizada, esto es, con la escuela. El cambio paulatino, pero radical, de las formas tradicionales de vida se relaciona decididamente con la pérdida de la identidad cultural por el olvido —voluntario o no— de la lengua nativa a cambio del aprendizaje de la lengua hegemónica. Julián Peña narra esta pérdida, promovida por su madre y fundada en la creencia de que con esta transformación su hijo sería “persona”:

Hay comunidades indígenas que están muy metidas en la selva y no tienen contacto con la civilización, y es muy difícil que se relacionen con la cultura occidental en lugares de difícil acceso. Hay lugares en donde la educación no está presente, es en español y es muy difícil que aprendan. [...] De niño yo hablaba cubeo. El dialecto es algo que yo no olvido, ni la comida tradicional. Total es la de la comunidad. Mi mamá me hablaba siempre en cubeo pero ya casi no lo practico a raíz de asistir al colegio, porque ya no tienes que hacer una exposición en tu dialecto, solo en español, tampoco hablas del origen ni de las reglas propias. Mi papá y mi mamá se comunicaban con el castellano. Hasta los siete años siempre estuve con mi mamá y luego me fui distanciando de la cultura por el estudio, porque mi mamá se interesaba porque yo estudiara y fuera persona. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

Surge asimismo la mención del choque generacional y las discordias por la conservación de la cultura tradicional. El cambio cultural ha sido en algunos sectores muy radical y rápido por la irrupción de costumbres occidentales, irresistibles para los adolescentes y jóvenes. Aunque la lengua nativa es hablada por los niños al cobijo de su grupo familiar y destaca la facilidad con que la adquieren, también sobresale su rápido olvido, causado primordialmente por la inmersión en la educación occidental. Es lo que afirma Julián Peña:

Mi mamá cuenta que el papá de mi abuelo no dejó que la familia [saliera] de la maloca porque se ha perdido el interés por inculcarle a los jóvenes que vienen para estos tiempos la tradición, los instrumentos musicales, la comida, los bailes típicos y, a raíz de eso, se forman las diferencias y discordias por la defensa de la tradición. Pues, los viejos y la gente adulta se

sienten ofendidos porque, por ejemplo, en una fiesta que ofrezcan *chicha*³³ y que alguien diga que no quiere tomar eso es una ofensa. Los jóvenes se rigen más ya por la cultura occidental, no quieren hablar la lengua nativa, sino la castellana, no quieren nuestras costumbres. Los niños todavía siempre hablan la lengua nativa desde sus primeros pasos. Ellos están hablando... incluso ellos desarrollan el habla más rápido que un niño occidental. Ellos, al cumplir un año, ya vocalizan muy bien. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

La estudiante Karina Tobón encarna otro ejemplo de los niños que quedaron al cuidado de sus abuelos por la salida de los padres de su lugar de origen. Al ser educada dentro de la comunidad, en sus primeros años de vida se reconoce integralmente como parte de ésta. Ella destaca específicamente el hecho de hablar la lengua nativa a diferencia de sus padres y demás hermanos que salieron con ellos, indicando las controversias de todo tipo que producen las decisiones de migrar, en este caso, el conflicto generacional entre abuelos y nietos con los padres que migraron a la ciudad y no quieren ser identificados como indígenas. En este caso, se repite el fenómeno mencionado por Bertely (2007) respecto a que aún hoy, tanto organizaciones como autoridades e integrantes de las mismas comunidades indígenas persisten en defender la tesis dicotómica que coloca en un extremo el esencialismo étnico y, en el otro, la castellanización, la alfabetización y la profesionalización. Un falso dilema: el ser escolarizado y el ser indígena como categorías excluyentes, que no toman en consideración otros factores intervinientes en la configuración y reconfiguración de la identidad ni las estrategias que a este respecto desarrollan los grupos e individuos migrantes, entre las que están las que la autora denomina “alternativas de representarse como distintivos” (Bertely, 2007:203) en contextos diferentes, puesto que a las “identidades amenazadas” en alguno de esos contextos les “resulta estratégico *reconfigurar* formas de acción que devuelvan a los individuos, a los grupos y a las colectividades el sentido perdido” (Galindo, 1993, en Bertely, 2007). Hay que tener en cuenta, además, que la identidad y la alteridad definen la configuración de sentido, de modo que las crisis identitarias son, en definitiva, formas de reacomodación de representaciones e interacciones, que se manifiestan a menudo en la reactivación de una “cultura emblemática” frente al Estado monocultural, es decir, en una revitalización étnica, que –como dice Bertely (2007: 204)- comporta “continuidades, crisis, quiebres y restitución de sentido”.

³³ Bebida fermentada de maíz utilizada en fiestas y ceremonias.

De otro lado, las tensiones entre los padres, que propenden a los cambios radicales y a la negación de la tradición propia, y los jóvenes que fueron educados en sus primeras etapas de la vida con sus abuelos, que son claros defensores de ella, muestran diferencias en muchos casos irreconciliables, que menoscaban la unidad de las familias:

Nuestro idioma se llama nasayuwe. Mis abuelos siempre me hablaban en la lengua nativa, pero cuando llegué aquí mi cultura fue algo más distante. De hecho, mis padres no están muy de acuerdo con nuestra cultura. Ya el cambio es más hacia lo occidental y eso fue muy difícil para mí porque empecé a entender que no comprendían mi forma de pensar. Se empezaron a dar diferencias, pues ellos ya no practican las costumbres propias, el idioma ya no lo hablan; en cambio, mis abuelitos sí. Yo tengo incorporada mi cultura nasa al ciento por ciento. De hecho, no es fácil la lucha que tengo en mi hogar, porque son personas completamente apáticas a la cultura; entonces, precisamente soy yo la que estoy ahí al pie de nuestra cultura. (Karla Roza, Psicología, 22 años)

En el mismo círculo familiar se pueden encontrar miembros que ya han olvidado la lengua nativa. En el caso narrado por Ana Brito, del Cabildo Muisca de Suba —ubicado en los límites de Bogotá—, se reflejan los esfuerzos por mantener viva la lengua en los niños más pequeños, pero según se desprende del relato, al pasar a la escuela, ésta se va perdiendo dejando adicionalmente la sensación de la “pérdida de todo”. En la perspectiva de Dubar (2000: 189), este efecto de crisis de identidad, creado en este caso por la certeza del olvido de la lengua originaria y por la relación que se establece entre ésta y la cultura, presenta una suerte de “sentimiento de insuficiencia, una sensación de carencia, una impresión dominante de ‘sufrir de sí mismo’” (2000: 189), no tratándose tanto de un conflicto entre el pasado y el presente como de un “debilitamiento del yo” que afecta a la existencia, sobre todo en aquellos jóvenes que han permanecido más tiempo en sus comunidades originarias:

Ya son pocas personas las que hablan la lengua. Solamente los mayores y, de los jóvenes, solamente los que están involucrados en actos culturales. Pero por lo menos mi mamá ya no la habla y de mis tíos ya ninguno la habla, y mis primos menos. En el Jardín infantil las madres comunitarias que hay dentro del cabildo enseñan la lengua, pero como no se ha implementado el proyecto de la escuela para que se siga enseñando, se olvida. Lo que se aprende en el Jardín se olvida luego. [...] Cuando se pierde una cultura, se pierde todo. (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

En síntesis, la lengua nativa, junto a la identidad, son las dos categorías de las cuales se habla con mayor apego y afección. Como es obvio, se asumen íntimamente

relacionadas y aparecen en la percepción de los jóvenes entrevistados a través de una relación simbiótica. Se entiende que, ante la pérdida de las lenguas originarias, el destino de las culturas particulares es su total desaparición, lo que les origina una gran afectación emocional y un profundo sentido de desarraigo. Los estudiantes universitarios ven con preocupación la polarización que surge entre las autoridades tradicionales y las nuevas generaciones por la salida de los lugares de origen y la subsecuente desarticulación de las familias extensas, o por la permisividad frente a la introducción de costumbres occidentales y, con ellas, el predominio del idioma castellano en desmedro de su propia lengua. Todo lo cual, en su criterio, afecta al ulterior proceso de adaptación a la educación escolarizada. Si bien la lengua no es la cultura, coincido con Lenkersdorf cuando señala que las lenguas no se restringen a ser meros mecanismos de comunicación, es decir, “nos sirven para nombrar la realidad, pero -y este pero es fundamental- nombramos la realidad según la percibimos” (2007: 274), de manera que las lenguas manifiestan cómo los sujetos perciben su universo, cómo representan su visión del mundo o la estructura de su realidad. A partir de la íntima relación entre lengua y cultura se hace posible explicar cosmovisiones distintas. Por tanto, las lenguas son entradas –aunque no las únicas- a otras culturas, porque -a juicio de Lenkersdorf- las incluyen y las expresan. No obstante, es claro que la pérdida de la lengua originaria no implica la pérdida de la identidad, como tampoco “dominar una lengua significa necesariamente dominar otra cultura” (Czarny, 2007). La identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino de la autoadscripción o autoidentificación con una tradición histórica o cultural independientemente de su singularidad” (2007:254). Ello no es óbice, como se ha visto, para que los estudiantes entrevistados asocien el uso de la lengua nativa con la pervivencia de la cultura y, de este modo, con la identidad étnica.

4.4. Los recuerdos de los primeros aprendizajes en el lugar de origen

Tanto la diversidad como la similitud en las prácticas con las que cada sistema cultural educa a sus niños corresponden al ideal de adulto que cada uno de ellos espera, y conciernen estrictamente a cada universo práctico y simbólico de su propio proceso de adaptación. Este conjunto de marcos de sentido que constituyen el patrimonio cultural de cada nación indígena se cuida celosamente y se transmite por los mayores, atendiendo a lo que en cada momento histórico se haya establecido como fundamental. El sistema educativo está pensado —al menos como propósito— para que el sistema

cultural se mantenga mediante la reafirmación de valores, creencias, prácticas y actitudes, proceso que se lleva a cabo durante gran parte de la vida, pero de manera intensiva en la infancia.

Para Spindler, la “transmisión cultural”, que es la expresión que utiliza para referirse a la educación, incluye estrategias encaminadas a enseñar a las personas “a pensar, actuar y sentir adecuadamente” (Spindler, 1993: 233), intención que parece ser el centro de las distintas instancias educativas de las culturas originarias de los estudiantes. Más allá de las diferencias intrínsecas que se puedan presentar, se resaltan dos elementos en común. Por un lado, el carácter holístico de la educación desarrollada en estos pueblos, que evidentemente conjuga elementos de la vida cotidiana con los sistemas simbólicos de las culturas particulares. Como indica Hart, a los aprendices:

[...] se les enseña los mitos de origen, el significado de las ceremonias sagradas, en una palabra, la teología, que en la sociedad primitiva se encuentra inextricablemente mezclada con la astronomía, la geología, la geografía, la biología (los misterios de la vida y de la muerte), la filosofía, el arte y la música —en resumen, con la herencia cultural completa de la tribu—. (Hart, 1963, citado por Spindler, 1993: 218)

Por otro lado, es un factor común en todos los casos analizados que los procesos de aprendizaje no son separados de la vida cotidiana de las familias, al contrario de lo que sucede en la escuela, en la que, según Spindler (1993: 236), se crea “un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado”, esto es, apartado de esa vida cotidiana, de manera que los niños indígenas son socializados de unas formas muy distintas a las imposiciones fuertemente normativistas que caracterizan a la educación occidental escolarizada. El recuerdo agradable del acompañamiento de los padres, de los adultos o de los miembros más jóvenes de la comunidad es lo que allana el camino al aprendizaje más disfrutado, añorado y significativo. Esta es la idea primordial que se encuentra en las percepciones que, sobre la educación recibida en la infancia, tienen los estudiantes entrevistados, que se expresa con frecuencia acompañada de una visible carga emotiva. El propósito de la enseñanza en estas comunidades tradicionales no es la de convertir a los iniciados en hombres con mayores recursos o excedentes, sino “en mejores seres, en mejores humanos portadores de su cultura a través de las generaciones” (Hart, 1963 citado por Spindler, 1993: 218); propósito que coincide con la visión representada generalmente en las narraciones de estos estudiantes.

Todo grupo humano diseña estrategias de formación para lograr que los niños se conviertan en adultos, que varían según las sociedades, las culturas y los momentos históricos, como lo indica Geertz:

Somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella [...]. La gran capacidad de aprender que tiene el hombre, su plasticidad, se ha señalado con frecuencia; pero lo que es mucho más importante es el hecho de que depende de manera extrema de cierta clase de aprendizaje: la adquisición de conceptos, la aprehensión y aplicación de sistemas específicos de significación simbólica[...] guiados por instrucciones codificadas en fluidas cartas y mapas, en el saber de la caza, en sistemas morales y en juicios estéticos: estructuras conceptuales que modelan talentos informes. (Geertz, 2003:55)

La educación tradicional se basa fundamentalmente en el aprendizaje por observación/participación, para lo cual el acompañamiento de los adultos es uno de los factores primordiales en el proceso de elaboración de sentido (Paradise, 1994; Bertely, 2000). Siguiendo a Paradise (1991), se puede decir que, al menos en lo que se refiere a grupos étnicos minoritarios, con costumbres y tradiciones propias, “la forma en que observan y la importancia que le conceden a la observación como medio fundamental del aprendizaje constituyen parte de su conocimiento cultural y están claramente ligadas a un contexto histórico y sociocultural particular” (Paradise, 1991:75). Se trata de una observación atenta (y también de una participación –Lave y Wenger (1991)-), en donde la explicación verbal y la formulación de preguntas ocupan un lugar secundario, aunque no están excluidas.

Los procesos de aprendizaje se dan a un ritmo pausado, y en ellos los niños adquieren paulatinamente las destrezas y conocimientos junto a los seres cercanos, en entornos compartidos por todos y a través de la tradición oral. La responsabilidad de educar a los niños no solamente corresponde a los padres, sino a todos los miembros de la familia y, en general, a toda la comunidad. Es muy significativa la alusión al juego como primera forma de aprehensión del mundo; en él se advierte un gran sentido de libertad, se adquiere capacidad de construcción y autodeterminación y, fundamentalmente, es una actividad propicia para experimentar el placer del descubrimiento en la producción del conocimiento. Como lo refiere Szulc con respecto a los mapuche, el juego está asociado a la cotidianidad de los niños y se encuentra “entramado temáticamente y temporalmente a las tareas que [...] realizan” (2011: 90), de modo que los juegos de los niños contribuyen a dar cuenta del modo en que son interpelados por el entorno. Ello se

refleja en la narración de Laurencio Vargas, quien piensa la observación/participación en términos de “imitación”:

La actividad de la cacería se aprende desde muy pequeños viendo a los mayores. Es un acompañamiento. Yo aprendí así. Yo siempre he sido curioso; por ejemplo, si alguien hace trampas para la pesca, entonces, uno empieza a imitarlo y a observarlo, y poquito a poquito, y observando entonces uno se va metiendo en el cuento, jugando. A los seis o siete años lo llevan y le van enseñando y uno aprende. A los ocho o nueve años ya puede pescar. Todo en el lugar donde yo vivo, y en todas las comunidades indígenas todo se dice de forma oral. Las historias se cuentan de forma oral y le van explicando cosas; por ejemplo, le dicen cómo atrapar tal clase o especie de animal, (cómo) tiene que utilizar tal árbol o tal... Las niñas con sus madres hacen lo mismo. Con el juego se imita el mundo de los adultos. Cada padre le enseña. Si pierde al padre, esta función es de los tíos. Desde el momento que un niño empieza a imitar a los adultos empieza a manejar la cerbatana. (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

Para Alfonso Duarte, del pueblo muina, el concepto de educación es completamente opuesto a como se ve en la cultura occidental moderna, en el sentido de que, más que un conocimiento basado en la iluminación del pensamiento (razón), en su cultura – según asegura- la sabiduría está asociada a la oscuridad y la profundidad. Los procesos de enseñanza/aprendizaje se dan por medio de la tradición oral, primordialmente con la narración de mitos en el espacio sagrado de la maloca y en medio de la noche. Los conocimientos se comunican en el contexto social y natural y se encuentran necesariamente correlacionados con ellos. Alfonso hace evidente la diferencia de las dinámicas educativas tradicionales respecto a los procesos occidentales, mencionados y percibidos como “mundos ajenos”:

Para nosotros, la educación es oral, se da de noche y la escuela o el aula es la maloca. Es una escuela que se abre a las seis de la tarde, a diferencia del mundo occidental, que se abre a las seis o siete de la mañana. A nivel personal, yo tengo una visión que he formado a través de mis años de vida y es que para mí es como el principio de la sabiduría y el principio de ver el mundo, la filosofía. De acuerdo a mi manera de pensar, es parte de la oscuridad. La oscuridad es como la sabiduría. Cuando uno está en su mamá gestante, uno está en la oscuridad. La enseñanza se da en la oscuridad. A la maloca solamente se llega a las cuatro de la tarde, de resto uno se la pasa en el río pescando o bañándose o en la chagra o jugando. Cuando uno llega, llega cansado o por la noche uno llega ya a comer. Es decir, es una dinámica muy diferente. En la comunidad mía, esta *pasera*³⁴ del fogón es como el refrigerador, porque en este mundo uno va al refrigerador y lo abre y encuentra todo lo de comer; en cambio, en el mundo selvático o en el mundo nuestro uno llega corriendo y llega con hambre y va a la pasera y come carne asada o

³⁴ Sitio para desecar la carne mediante el procedimiento de conservación en sal.

baja banano y come. Hay yuca o ají negro o maíz o pescado. Entonces, es solamente mezclar eso y las frutas, que las coge directamente. Es una cuestión directa, es algo más orgánico, de más vida. Es más natural. (Alfonso Duarte, Ingeniería Ambiental, 24 años)

La figura del padre como maestro es central en estas comunidades. En el padre, el niño reconoce y acepta un mayor nivel de autoridad debido a que le otorga una mayor experiencia y sabiduría. Con su enseñanza, se reafirma la característica integral de la educación en la infancia, imbricando en los saberes prácticos los grandes marcos de sentido —que se dan inconscientemente—, por donde se deslizan y reafirman los valores éticos y morales de la cultura: bien/mal, premio/castigo o vida/muerte. Algunos padres enseñan a sus hijos más pequeños los elementos básicos de la educación occidental —leer, sumar, restar—, que ellos aprendieron en las escuelas o los internados a donde fueron llevados cuando eran niños. Laurencio Vargas refiere también la previsión de castigo para las acciones que contravienen las normas básicas, y su aceptación como parte de la función inherente del padre:

El papá le decía a uno: “Mire, hijo, tiene que saber pescar así para poder conservar a su familia porque, si no hay comida, no hay nada”. [...] El comportamiento bueno también se enseña allí. El papel de padre como maestro es fundamental para el futuro de los niños y el de los abuelos. Cuando no se cumple con esto, hay castigo con el *rejo*. Enseñar bien es llevar por el camino por donde es y no dejar que el niño se desvíe. Yo acepto que mi papá me corrija por el simple hecho que él tiene experiencia y si dice que algo es malo, es porque es malo. Antes que yo entrara a estudiar, como él había trabajado con sacerdotes, a veces nos sentábamos a hablar de la cultura de nosotros; nos íbamos a una playa, a la orilla del río, él me hablaba de los sacerdotes; entonces, él comenzaba a enseñarme de uno a diez o, si no, las vocales. La enseñanza era con mi papá. A veces no era sólo enseñar a pescar ni enseñar a cazar, hubo un tiempo en que nosotros nos sentábamos a escribir. (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

Como he mencionado anteriormente, la educación tradicional es completamente adjudicada a las familias (padre, madre, abuelos), pero existen muchas referencias sobre la participación, en el proceso de formación de los niños, de otros adultos que no son familiares pero sí pertenecientes a la comunidad. Todos son responsables de la educación de los miembros más jóvenes. La transmisión y conservación de la tradición, como la organización social del trabajo, la preparación de los alimentos, las estrategias de caza, pesca y recolección, la artesanía de las mujeres..., todos son aprendizajes que se llevan a cabo con personas cercanas, guías y maestros con los que se comparte la vida cotidiana y que permiten la posibilidad de practicar a través del juego. En la práctica del juego, se empieza a interpretar el mundo de los otros, un mundo que es

escasamente fiable pero que se aprende a controlar mediante el ajuste de las pautas que, según Spindler (1993), se adquieren por observación e imitación. Julián Peña recuerda así los más importantes aprendizajes en su comunidad:

Entre los cubeo, el hombre es el encargado de cazar y la mujer de cultivar. Pesca el hombre por tradición, la mujer recoge cuando hay cosecha y prepara el *casabe* y la *fariña*³⁵. El aprendizaje es un proceso: en ocasiones, los hombres enseñan a los niños y las mujeres a las niñas. [...] Después de los ocho o diez años, llevan a los niños, después de la medianoche pescan y en la madrugada suelen cazar porque los animales bajan a beber agua, o se meten al monte y llevan a los niños y les dicen verbalmente lo que hay que hacer armando una *camareta*³⁶, donde llega determinado tipo de animal, donde hay lodo. El papá le dice todo para saber armar la camareta. Se maneja la cerbatana larga, y con flechas con *curare*³⁷, arco y flechas para la pesca. Se caza mucho el cerdo de monte, danta y lapa. Cada cazador hace su propio instrumento. Ellos buscan la caña y la arman, y los niños siempre observan al adulto al hacerlas y es obligatorio que los niños aprendan las trampas *matapurí*: cómo las aseguran en los raudales, cómo deben ir ubicadas las trampas. Es un proceso: uno juega mucho con los tallos de las hojas de papaya, uno armaba las flechas con las flores y le tiraba a los pájaros. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

Igualmente, en la cultura wayúu, los jóvenes que salieron en edades muy tempranas de sus lugares de origen recuerdan con mucha claridad los aprendizajes primeros, que en muchos casos fueron truncados por la salida intempestiva de dichos lugares. También aquí la sabiduría ligada a la cultura de origen es depositada en los ancianos y en figuras como el *palabrero*, quien ejerce una función de mediación de los conflictos al interior de los diferentes *clanes*. El conocimiento de los sueños o de las formas de organización social son otros elementos reconocidos como formas de aprendizaje específicas que, al revitalizarse, también renuevan la identidad y dan sentido a la defensa étnica:

Volver al contacto con los viejos a reaprender mis cosas, saber el procedimiento de un *putchipú* (palabrero), a saber todo el manejo de las artesanías, todo el manejo del concepto del sueño. Es que mi abuela era muy dada a eso, me aplicaba y me daba muchas cosas. Yo me crié con ellos en Uribia. Yo tengo muy clara mi cultura y soy un defensor acérrimo de toda esa tradición. [...] Nosotros tenemos una figura que se llama *odcajagua*. Es una expresión wayúu que significa reunión. Eso es muy importante para nosotros. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

³⁵ *Casabe* y *fariña*: productos de yuca brava.

³⁶ Especie de trampa hecha de materiales naturales.

³⁷ El *curare* es un veneno poderoso extraído del árbol que lleva el mismo nombre y que los cazadores utilizan en las puntas de flechas o lanzas. En algunas ocasiones es usado por chamanes para la curación de ciertas enfermedades.

La noche tiene una relación especial con la educación. De este modo, el recogimiento en la maloca y el descanso que tiene lugar durante esa franja del día se consideran propicios para la formación y la remembranza de los valores aprendidos. En este caso, el conocimiento es asociado a la naturaleza y a la sabiduría comunicada por los mayores, los poseedores de los “secretos”. Paradójicamente, para aquellos renuentes al contacto, la sabiduría se asocia también a la capacidad de enfrentar el mundo occidental, principalmente a través del dominio del castellano. Así lo expresa Moisés Palencia:

Los maestros de la enseñanza siempre han sido los ancianos, los maestros verdaderos siempre han sido y serán los chamanes, porque ellos son los que conocen la realidad del mundo natural, social, cultural en todo sentido de la comunidad. Sin los ancianos y los chamanes, la comunidad no tiene sentido. El secreto está en uno. El anciano descubre en los niños los secretos. Hay varios niños aprendices. El chamán o cacique es la gran figura pedagógica porque es la persona que puede hablar mejor el español y dirigirse en público, saber enfrentar el mundo occidental. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Para el caso de los grupos situados en zonas selváticas, la selva se representa como un espacio de misterio: el conocimiento se oculta en ella y en los principales símbolos de la sabiduría tradicional, a los cuales solamente es posible acceder permaneciendo en contacto con la naturaleza. El misterio inherente a la selva no involucra el sentido de lo críptico y oculto, sino que, por el contrario, determina la posibilidad de los aprendizajes que se conciben como fundamentales para su “*ser en el mundo*” (según el decir de Heidegger), y que se adquieren mediante una comunicación profunda con ella. Es lo que Moisés expresa a continuación al referir su condición de coreguaje, que define desde valores, considerados centrales por él, como el entendimiento, la comprensión, la tolerancia y el respeto apprehendidos en/desde la relación con ese entorno natural:

Vengo de la comunidad Las Palmeras del clan Ñataquí, que en coreguaje significa garrapata-planta-tierra. Es una cultura ligada a la tierra y al río [Orteguaza]. A través de la unión y la comunicación entre los ancianos, los abuelos y los padres, y de acuerdo a sus enseñanzas, los niños comprenden el comportamiento de la naturaleza y el comportamiento de la comunidad, porque si a un niño le enseñan cómo está organizada la naturaleza, obviamente va a entender el comportamiento de una comunidad, sobre todo el comportamiento de su clan, de ahí parte lo que es el entendimiento, la comprensión. De allí el niño comienza a entender cuál es la función de un joven coreguaje. Esa es la enseñanza en contacto con la naturaleza y con todos los misterios de la selva. Eso se aprende en el transcurso de la vida: la tolerancia y el respeto. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Según se infiere de las palabras de los estudiantes entrevistados, la educación que tiene lugar en sus comunidades de origen está asociada a la práctica, de modo que una vez que el niño recibe la explicación necesaria por parte de los adultos, se le permite que encuentre su propio potencial mediante un hacer que se desarrolla de manera relativamente autónoma (Iwanska, 1972; Bertely, 2000; Szulc, 2011). Los discursos hacen hincapié en la gran diferencia con la educación occidental, en el sentido de que ésta se fundamenta en la incorporación de teorías, mientras la educación tradicional se concentra en la participación en las actividades de la vida cotidiana, a través de la cual se obtienen aprendizajes significativos. Según lo relata Moisés, el conocimiento que adquiere mediante los trabajos que realiza en contacto directo y en compenetración con la naturaleza le permite superar sus miedos y los desafíos de la vida cotidiana. Una de las claves de la educación tradicional es capacitar, desde muy pequeño, el cuerpo y los sentidos para leer los lenguajes de la selva.

Por otro lado, la variable de género aparece en las narraciones en los distintos aspectos de la vida cotidiana y, por consiguiente, en los espacios de aprendizaje. Expresado por Moisés Palencia, los niños y niñas no sólo realizan tareas diferenciadas, sino que además son supervisadas por personas mayores de su respectivo género. Prácticas que constituyen importantes momentos de aprendizaje de roles de género.

Sobre la formación y el aprendizaje de un niño, lo primero que hace a un niño un coreguaje es que los ancianos lo llevan a la *chagra* y le explican el papel que puede desempeñar, por ejemplo, en la siembra. Se deja al niño que desarrolle su habilidad solo. Si ya no puede, lo ubica para el cultivo. Más que teoría, el niño aprende con la práctica. Allá se aplica el conocimiento, es lo que se debe hacer. La ventaja de los niños es que reciben toda la información de los ancianos, de los compañeros, de los padres, obviamente, de los abuelos; pero para formar a una niña, se encargan más que todo las abuelas y las mamás. Un hombre no puede explicar la función que debe tener una niña. Es como comparar una clase de aquí de Antropología: no se meten fórmulas de matemáticas, sino más a fondo lo que se quiere con esa materia. Mi abuelo me formó, me llevaba a la pesca, a la cacería; y ahí es donde aprendí a quitar mi miedo a enfrentar cosas grandes, como ahora el trabajo, y ahí fui superando poco a poco el miedo; miedo a estar solo en un ambiente en que no hay nada. Cuando uno aprende a remar es cuando más o menos tiene de cinco a seis años. Uno aprende con el sonido de la selva, con el canto de las aves. Ellos dicen cómo le va a ir al cazador. Un cazador primero tiene que identificar los sonidos para saber si le va bien o no. Es en la práctica donde se aprende, en el juego. Este es importantísimo. Los niños imitan los sonidos y esto capacita el oído. Cuando el niño está en capacidad, le dan el arco, porque es fuerte. Los niños van aprendiendo cómo se fabrica un arco. Siempre es el abuelo el que le da capacitación al niño, porque tiene más experiencia. Requiere

del apoyo de un anciano. La habilidad se adquiere practicando desde los siete u ocho años. Tiene que ver con la identidad. A través de la caza, como del tejido, va enseñando las cosas de la comunidad. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

La educación no solamente se liga al trabajo, sino al aprender con los demás y, con ello, la tierra y el río constituyen un todo, son la fuente de los aprendizajes instalados en la memoria de manera evidentemente placentera, donde el estar con “todos” y aprender es inherente a un estado de bienestar. Al igual que para Moisés, para Alfonso Duarte – que se cita a continuación- el conocimiento/sabiduría aparece como un proceso permanente de la vida y la naturaleza es considerada como maestra:

Yo hago parte de una comunidad o un pueblo nativo, en este caso muina, del clan Cunene, del Caquetá por línea paterna y con afinidad con mi madre con la comunidad siona. En mi infancia no había nada fijo. Estaba el juego, el baño, pescar, traer pescado. Eso es la infancia de todos. Más que todo, para el amazónico el río hace parte de todo, es el maestro de uno. Uno aprende a nadar a los cuatro o cinco años. Eso es tan importante que eso le enseña a sobrevivir a uno. El río es la fuente de educación, como para un niño acá el Internet. Uno se forma de acuerdo a lo que le dicen los padres y los mayores. Con ello a través del tiempo se pueden cumplir sus objetivos. (Alfonso Duarte, Ingeniería Ambiental, 24 años)

En ocasiones, sobre todo en territorios fronterizos, las condiciones mutaron rápidamente, haciéndolos irreconocibles, por la intrusión de personas extrañas y de modos de producción totalmente ajenos. Generalmente, se trata de la explotación –a veces ilícita- de recursos naturales a gran escala, para la cual son enrolados los indígenas, que se ven forzados a ello ante la pérdida paulatina de sus territorios, antes utilizados para la producción tradicional (caza, pesca, recolección y cultivos tradicionales o chagra). La población indígena es también la más vulnerable ante la arremetida de todo tipo de grupos armados. En Colombia, la violencia se ha recrudecido en las últimas dos décadas. Comités de derechos humanos y periodistas han documentado las matanzas y el terror. En consecuencia, los pueblos indígenas han sido el blanco de amenazas, asesinatos, expropiación de tierra y desplazamientos (Jackson, 2003; García, et al., 2009). Esto ha implicado una desarticulación de las poblaciones y de las familias, que se han visto abocadas a tener que soportar condiciones de vida muy difíciles. Al ser obligadas a salir de sus territorios, los niños son escolarizados y alejados de manera abrupta de los lugares de su infancia y de los contextos de uso de su lengua originaria, incluso a veces de sus padres, en ocasiones para no volver allá sino hasta mucho tiempo después, cuando las dificultades de la

adaptación a contextos excluyentes y la nostalgia y el compromiso con su cultura hace que ellos mismos busquen sus orígenes y su lengua:

Vengo del departamento del Amazonas, del corregimiento de Tarapacá. Gran parte de mi infancia, de mi niñez, transcurrió con mis padres en la selva. Mis padres trabajaban en la selva por el río. Entonces, con ellos y mis hermanitos pasamos en la selva mucho tiempo. Allí en la selva estuve como hasta los diez años. En 1997 salió toda mi familia hacia el pueblito [Tarapacá] porque mi papá trabajaba la madera en la parte peruana; entonces se complicaron las cosas con el Gobierno peruano por la cuestión de la prohibición de cortar la madera y, entonces, tuvimos que salir porque estaban cogiendo a toda la gente que trabajaba la madera, la estaban metiendo presa. Y tuvimos que salir y mi mamá dijo que ya nunca más íbamos a regresar por allá. Mi papá regresó algunas veces, pero nosotros ya nos pusimos a estudiar la primaria. Los padres casi no le enseñan la lengua [tikuna] por lo que ha pasado en los internados. Yo la aprendí después, buscando a los mayores. En la comunidad todavía se habla la lengua. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

4.5. Los componentes rituales como parte del aprendizaje originario

El repertorio de rituales tradicionales forma parte de las estrategias educativas que los grupos sociales desarrollan en el ámbito de lo sagrado. Los mitos, los objetos rituales, los lugares sagrados y la figura dramática del oficiante configuran la gran puesta en escena de la sacralización del mundo. Los nexos entre los componentes rituales/mitos y su función educativa se hacen evidentes en palabras de Mircea Eliade:

Es la irrupción de lo sagrado en el mundo referido por el mito lo que realmente fundamenta el mundo. Todo mito muestra cómo ha venido a la existencia una realidad, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o tan solo un fragmento de ella: una isla, una especie vegetal, una institución humana. Al narrar cómo han venido las cosas a la existencia, se les da una explicación y se responde indirectamente a otra pregunta ¿por qué han venido a la existencia? El “por qué” está siempre imbricado en el “cómo”. Y esto por la simple razón de que al referir cómo ha nacido una cosa se revela la irrupción de lo sagrado en el Mundo, causa última de toda existencia real. (Eliade, 1981:61)

Bertrand Russell (citado por Páramo, 2004:48) señala que hay dos formas de transmitir el conocimiento: el que denomina “conocimiento por descripción” (*knowledge by description*), que corresponde a la mayoría de los conocimientos de la ciencia occidental, y el que califica de “conocimiento por familiaridad” (*knowledge by acquaintance*) o por “participación”. Páramo asocia este último con aquellos saberes mediados por la “experiencia mística” o experiencia ritual, que involucra -en mayor o menor grado- estados alterados de conciencia y altos niveles de afectación emocional.

Este tipo de experiencia colectiva, referida a la esfera espiritual y a la magia, no sólo ayuda a las personas a alcanzar metas, sino que se incorpora a la dimensión explicativa del mundo a través de su función cognitiva, que provee de control ante los cambios naturales inesperados y ayuda a perfeccionar y asumir con confianza los cambios de la vida. En palabras de Kottak (1999), la magia “no sólo tiene funciones explicativas (cognitivas) sino también emocionales. Por ejemplo, las creencias y prácticas sobrenaturales pueden ayudar a reducir la angustia. Las técnicas mágicas pueden disipar dudas que surgen cuando los resultados están más allá del control humano” (Kottak, 1999: 350). Se trata de una cuestión sobre la que también se han pronunciado autores como Ember y Ember (1997), Kottak (1997), Malinowski (1995) o Turner (1988).

Cuando se penetra en un universo tan vasto y tan dinámico como el del chamanismo, en general, y de las técnicas del éxtasis/trance que utiliza, en particular, se puede percibir la importancia del papel del chamán en la defensa del contenido prescriptivo de la cultura. De ahí que tanto el ritual como el mito se erijan en modelos de todas las actividades humanas significativas como la alimentación, la educación, la sexualidad o el trabajo. Su “función magistral” (Eliade, 1981: 61) es fijar estos modelos ejemplares en la conciencia colectiva, como fiel repetición de los modelos divinos que le dan sentido. Para Eliade, en la perspectiva de las sociedades tradicionales, la extensión infinita e indeterminada de la inmensidad circundante devenida en caos es la manifestación de lo sagrado, que efectúa la orientación hacia un “punto fijo”, que se revela como absoluto, como un “centro del mundo”. Esta epifanía tiene el valor ontológico de la *fundación de su mundo*: la *Creación*.

Por todas partes reencontramos el simbolismo del Centro del Mundo, y es dicho simbolismo lo que, en la mayoría de los casos, nos hace inteligible el comportamiento tradicional con respecto al “espacio en que se vive”. (Eliade, 1981:26)

Según Carlos Pinzón, las fuentes de enunciación del *ser* no tienen, en el contexto chamánico, el carácter de una representación por delegación —como sucede en Occidente—, de una metáfora que redundara siempre en otra infinitamente, pues es imposible la representación del *ser*. Al contrario, se fundamenta en muy distintas fuentes, como la danza, las imágenes arquetípicas de los estados alterados de conciencia, los latidos del corazón, las formas de expresión solar, el viento, el sonido

del agua, el canto de las aves, todo imbricado en el universo de las emociones: “Es un campo de deseo, he logrado que mi deseo sea lúdico, que juegue” (Pinzón, 2004: 253).

La dramatización ritual se utiliza como dispositivo educativo. Toda ceremonia contiene elementos de dramatización, a veces de manera indirecta y metafórica, otras veces muy directa, como sucede en los acontecimientos cruciales de la vida de la comunidad que se desean intensificar, comunicar y fijar como fundamentales en la conciencia colectiva. Por ejemplo, en las ceremonias de iniciación, la dramatización motiva en el joven un sentido de circunspección en lo que se refiere al crecimiento y al cambio, y “moviliza sus emociones en torno a las lecciones que ha de aprender y a su insalvable cambio de identidad” (Spindler, 1993: 219).

Los estudiantes entrevistados subrayan la importancia de los mitos, de las autoridades religiosas y de las ceremonias como formas de la educación tradicional, y junto a ello evocan con nostalgia el fin de un mundo que de forma paulatina se aleja, dejándolos en un estado de incertidumbre en el que no perciben una forma alternativa que les provea de la seguridad ontológica perdida. Así, por ejemplo, al evocar la selva como un lugar temible, el relato de Laurencio Vargas se centra en el mito de origen de su *clan*, que le otorgaba en su infancia seguridad, orden, control y sentido ante el miedo. Indica, por otro lado, que la pérdida de interés en los rituales tradicionales que se experimenta actualmente en su comunidad deriva en un desinterés general por la sabiduría de los sacerdotes/payé, la esencia de las ceremonias, las invocaciones y oraciones, el conocimiento de las plantas medicinales, las reuniones de *clanes*, la música nativa que acompañaba dichas ceremonias, etc. Desde su perspectiva, el abandono de estas creencias y prácticas se debe a la superposición de nuevos marcos de sentido y a la desvalorización de la cultura de origen a raíz de la ruptura de sus más profundos significados, como el sentido de alteridad, de la vida y de la muerte, del bien y del mal; así como se corresponde también con la implantación de ideas nuevas como el sentido de la culpa:

La selva me daba sensación de miedo, miedo al diablo. Primero vivíamos en la profundidad del agua en una maloca. Había un *capitán* y un *payé*, un sacerdote. Ya no hay interés en contar eso. Las familias inculcan más el estudio [escolarizado], la creencia se está desplazando ahora... Mi abuelo sí rezaba, invocaba. Eso necesita preparación, empeño y disciplina. Hay gente que lo hace pero no como es antes. Se ha olvidado el uso de las plantas medicinales. Ahora se acude más que todo a la medicina occidental. Hay ceremonias cuando hay cosechas de frutas

silvestres, pero se han perdido las reuniones de los distintos clanes y familias; todo se ha perdido porque los primeros sacerdotes [católicos] que llegaron allá tiraron todo lo que ellos tenían, hasta los instrumentos musicales, e inculcaron la religión católica y decían que lo que hacíamos nosotros lo estábamos haciendo mal. Entre nosotros no existía la palabra matar ni el concepto de pecado, todo fue llevado. Si uno tiene que hacer algo y no lo hace, le dicen que se va a enfermar, pero no existe el pecado. La naturaleza ha sido generosa con nosotros [comunidad de origen] pero aquí [ciudad], si uno no tiene nada, uno tiene que robar (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

La mención al chamán/*payé* como maestro se reitera en cada entrevista. Sus enseñanzas son reconocidas como portadoras de la totalidad de la sabiduría de la cultura de origen. La trascendentalidad de su conocimiento permite la continuidad de ésta al mantener vigentes los saberes del pasado a través del tiempo y transmitiéndolos a las nuevas generaciones:

El *payé* es el que lo induce a uno a aprender lo que corresponde al rezo. Él le enseña, él cuenta lo que se tiene que aprender, él cuenta lo que pasó en el pasado para el presente y proyectarlo al futuro. El señor dios Cubai, dios de los cubeos, fue el creador y tomó forma de hombre. Él arregló y creó a los hombres, hizo que se poblara varios sitios del Vaupés. En un principio había un *güio* [boa] y subía y llegó al raudal más grande del Vaupés. Mi abuelo es un *payé* superior porque era un sabio, era muy seguro con lo que sabía y era muy reconocido. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

Los chamanes o *payés* representan las figuras emblemáticas que mantienen viva la tradición a través de la enseñanza. En ellos recae la reproducción de la tradición, pero también el aseguramiento del bienestar de la comunidad frente a las contingencias cotidianas, los fenómenos naturales, las enfermedades, la muerte y las grandes catástrofes. La evocación del chamán conlleva un respeto y una credibilidad reverencial por parte de todos los entrevistados, pues el control de las enfermedades y los espíritus malignos requieren, según manifiestan, la energía de los rituales, porque las fuerzas del mal siempre son incomprensibles y misteriosas, y encarnan el peligro inminente de no conocer y controlar sus secretos:

Cuando era pequeño, vivía en Mitú, pero antes vivíamos en la comunidad. Las casas están en un entorno cerrado. Había chamanes, *payés* o curanderos y ellos se encargan cuando la situación es difícil. En la comunidad, por ejemplo, en la escasez de agua, cuando el verano es muy intenso y cuando no hay comida, ellos son los que invocan el rezo porque el recurso de ellos es el rezo. Y ellos utilizan los ritos y con eso ellos hacen que pasen las cosas buenas. Cuando la gente se enferma y están muy graves, ellos con los rezos le sacan los males y rezan; los malos espíritus

los alejan. El *capitán* es más una figura política y el *payé* es el médico indígena. Yo recuerdo en muchas ocasiones que el *payé* le enseñaba a los jóvenes a no perder la tradición, les enseñaba cómo que tenían que rezar con eso para conservar la tradición. ¿Quién hereda la figura del *payé*? Eso lo inculcan a los hijos, y así para que nunca se vaya perdiendo, porque los rezos son muy buenos. Los rezos se hacen según la necesidad. Si se enferma un habitante de la comunidad, [el *payé*] lo reza y dice qué es lo que tiene y si se va a mejorar. El *dabucurí* es una danza en la épocas en homenaje al padre, a la madre, a la llegada de un hijo, en época de abundancia de algo... Cuando hay pescado o la fruta silvestre o carne, se reúnen los *payés* para tomar *yagé*. Son rezos sagrados. No cualquiera puede asistir; antes debe hacer una especie de preparación porque es un rito muy peligroso. Las mujeres no pueden acceder ni al *yuruparí*, ni los niños pueden asistir, y los varones deben estar rezados con una vara con la que les golpean las piernas y la espalda. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

La función educativa del ritual de paso tikuna llamado de la *pelazón* se hace presente en la narración de Roberto Lara. A través de él, el aprendizaje de las niñas, próximas a convertirse en mujeres, se concentra en la preparación para la vida en la comunidad. Todo –según dice Roberto– lo que cada niña debe saber para enfrentar su nuevo estado será transmitido en ese periodo de tiempo, a través de su recogimiento en un espacio sagrado y de la guía que le proporciona su madre o una anciana. La intención general es que pueda adquirir, además de destrezas prácticas, la autonomía suficiente para ser capaz de enfrentarse a un nuevo grupo doméstico diferente, el grupo de su esposo:

La *pelazón* es un ritual sagrado para nosotros los tikuna, en la cual a la mujer a la que le hacen la *pelazón*... es como decir, para los colonos, la primera comunión o el tiempo en que se van a casar. Eso se hace cuando a la niña le llega la primera menstruación; entonces, faltando unos seis meses o un año, dependiendo de la persona, la familia, más que todo la mamá, la encierra en un lugar especialmente hecho que se llama la maloca. En la entrada de la maloca hay un corral que es hecho con *póra*, que es un árbol, bien tapadito porque nadie puede mirar a la muchacha. Es una creencia de nosotros, y mientras la muchacha espera la primera menarquía, se dedica a hacer coronas, a tejer anillas, a hacer todos los oficios que hace la mujer indígena en esta etnia para que vaya cogiendo práctica en las labores que a diario tiene que realizar cuando ya deje de ser niña, y (para que) cuando tenga esposo, ella sepa defenderse por sí misma sin depender de la familia ni de la mamá. Queda encerrada unos cinco o seis meses. Cuando sale, se le corta el cabello. Ése es un secreto que yo no lo puedo revelar, es un secreto de mi etnia. Decir eso sería violar mis principios y traicionar a mis chamanes. Después del baile, la tiran al río supuestamente para purificarla, porque ella pasa de niña a mujer y ya dispuesta a tener marido. (Roberto Lara, Derecho, 25 años)

Aunque de forma incipiente en los estudios sobre la educación indígena, el enfoque de género ha tomado relevancia en Colombia en los últimos tiempos, mostrándose como

un marco interpretativo con capacidad para contribuir a que el acceso a la educación superior de hombres y mujeres se lleve a cabo en condiciones igualitarias, y para que se introduzcan cambios en las construcciones sociales de género que son elaboradas en torno a ello. Estas construcciones se han establecido como un conjunto de normas y prescripciones de la sociedad, que conforman de manera precisa los roles de género. Las relaciones entre los géneros incluyen conjuntos de creencias, rasgos de personalidad, prácticas, símbolos, representaciones, valores, conductas, reglas y actividades que, al diferenciar a hombres y mujeres, han implicado tradicionalmente la subordinación de un género -el femenino- frente a otro -el masculino- (PUEG, citado en West, 1995: 252). En este orden de ideas, la opción por la educación superior es una decisión mucho más compleja en el caso de las mujeres que en el de los hombres ya que, aunque algunas familias y comunidades les han facilitado el acceso a dicho nivel educativo, este paso implica costes (sociales, afectivos, etc.) adicionales para ellas, como tener que alejarse por temporadas largas de sus maridos e hijos, pero sobre todo enfrentar la ruptura con las normas sociales y culturales asignadas a las mujeres y sacralizadas por los mitos y rituales de la comunidad. Como dice Dubar, “la forma cultural dominante en las comunidades tradicionales implica la *dominación de sexo*, de los hombres sobre las mujeres, expresadas en los mitos, puesta en escena en los ritos y ejecutada en las relaciones de parentesco” (2000: 68). Sin embargo, los estudiantes varones entrevistados, en una suerte de naturalización de “la dominación masculina” (Bourdieu, 2000), no sólo no cuestionan ésta (al menos expresamente), sino que tienden a ver en la asignación diferencial de roles de género una característica de sus comunidades de origen que les otorga singularidad y se erige como un signo de pervivencia de las mismas, tal como se puede ver en diferentes *verbatim* presentados en este trabajo, mientras que algunas de las estudiantes –como es el caso ya expuesto de María Díaz- adoptan, por el contrario, una actitud distinta, concibiendo la educación superior precisamente como un camino para escapar de los roles de género que la tradición les asigna.

Volviendo a la función educativa de los ritos, cabe decir que la sacralidad que define los *rituales de paso* otorga importancia a la existencia de un nuevo miembro de la comunidad y a su capacitación para la vida social a través de la aceptación de las normas prescritas:

Un niño, con solo haber nacido, ya es importante en este mundo, y para nosotros es lo más sagrado que hay, por eso es que existe la fiesta de la pelazón. (Roberto, Derecho, 25 años)

La estudiante Laura Ariza explica el ritual de paso de niña a mujer en el pueblo wayúu, denominado *encierra*. Es una ceremonia que –como sucede con la descrita en la anterior cita etnográfica– permite, individual y colectivamente, asumir un cambio trascendental en la vida de una mujer como es dejar atrás la niñez, enfrentar la vida de adulta, madre y esposa, y cumplir estrictamente el rol determinado para ella por la tradición. Los mitos, los rituales y las instituciones (especialmente religiosas) sirven para mantener a las mujeres dentro de sistemas, normas y roles simbólicamente justificados (Dubar, 2000). Este ritual, a pesar de ser considerado muy relevante para la identidad wayúu, se ha ido transformando inevitablemente a lo largo del tiempo. En la actualidad, el tiempo de reclusión al que es sometida la niña se ha disminuido para darle la posibilidad de cumplir con el calendario educativo occidental, situación que no es frecuente en otros grupos indígenas. Laura narra así las características y cambios en este ritual de paso:

Comemos mucho pescado porque el chivo sólo lo comemos cuando hay celebraciones especiales rituales donde hay sueños o que de pronto alguien se desarrolló, (como cuando se produce) la pubertad de la mujer. La niña cuando se desarrolla la encierran, dura quince días encerrada. Ahora duran quince días porque estudian. Mi mamá me cuenta que ella duró tres años encerrada y nadie la podía ver. Durante esos tres años le enseñan a tejer. Son las mujeres más expertas en cuestión de artesanías (las que lo hacen). Aprenden a cocinar, les enseñan cómo tienen que hacer cuando tengan los hijos, cómo va a ser el comportamiento de ellas frente a sus hijos, también con su marido, cómo va a ser la mujer. Tiene que ser muy entregada al hombre, trabajar, hacer artesanía. Es decir, a la mujer se la prepara porque, como anteriormente no había estudio, no había nada, la preparaban para todo eso. Las mismas ancianas las preparaban. Les cortan muy corto el cabello. Eso significa dejar todo lo de la niñez. El nuevo cabello que le sale es ya el de la mujer, de una mujer que va a comenzar otra vida, que va a ver otras cosas, otra vida diferente de la que vio en su niñez. Su niñez ya quedó atrás porque, a pesar que tenga doce o trece años, su niñez ya queda atrás, ya no puede jugar como antes, ya las cosas como que cambian. En cambio, con los hombres es diferente. Al hombre lo preparan pero no lo encierran, simplemente le enseñan sus actividades agrícolas; más que todo se dedican a la pesca y el pastoreo. (Laura Ariza, Derecho, 25 años)

Sobre el aprendizaje tradicional, en otro aparte de la narración, Roberto Lara describe la profunda diferencia entre el tiempo tradicional y el que vive en el contexto citadino,

cruzado por el efecto de las tecnologías de la información. Compara el uso del computador con la función ritual de comunicación tikuna a través de las *bàmás*:

Ahora que llevo cuatro años fuera de mi comunidad, veo al tiempo acá muy rápido. Sin dejar de lado mi identidad cultural, es bueno adaptarse conforme el tiempo va evolucionando. No adaptarse a la tecnología es no estar informado, pero para nosotros los indígenas, en nuestra tierra no es tan importante. En mi tierra nunca había tenido oportunidad de estar frente a un computador. Para comunicarse allá tenemos nuestra propia forma que es ancestral de nosotros. Nos comunicamos a través de *bàmá*, que provienen de la rama de un árbol. Cada golpe significa algo. De acuerdo a los tiempos, se interpreta. (Roberto Lara, Derecho, 25 años)

La comunicación también aparece como un componente clave de la cultura de origen, como el eje de los más importantes rituales. Así, por ejemplo, el *manguaré*³⁸ no solamente tiene la función de informar sobre los grandes acontecimientos del pueblo hitoto, sino la capacidad de sintonizar espiritualmente a sus miembros. Aprender a usarlo comporta una preparación meticulosa y profunda, durante la cual se enfatiza la integralidad del hombre y su vinculación con la naturaleza:

Allá tenemos el *manguaré*, que es nuestra tecnología de comunicación. Cada toque significa algo, cada toque es un medio de comunicación que la comunidad escucha. Por ejemplo, según el sonido, (es) que hay una reunión o, según el toque, lo que está diciendo es que va a haber una *minga*³⁹ que necesitan dar una información [...]. La diferencia está en que allá se maneja lo colectivo, es parte de la comunidad; en cambio, acá no, acá es a nivel individual. Esa es la diferencia. No lo toca cualquiera, lo toca el gobernador o el anciano, el cacique como le llaman acá, el anciano que está en la maloca. Él es el que maneja el tiempo de toda la comunidad, él es el que tiene todo el poder. La diferencia con los medios de comunicación allá, en comparación de los de acá, es que allá se maneja el entorno más a nivel espiritual: naturaleza y hombre. Puede necesitar una enseñanza para aprender igual que acá, pero allá cada uno maneja su nivel espiritual, todo lo que es el equilibrio y la parte del ser humano como ser integral. Acá no, cualquiera aprende y va y no importa, lo espiritual es más materialista e individual. Para tocar *manguaré* se necesita un aprendizaje de muchos años y tiene todo un origen. No es cualquiera el que está allá tocando el *manguaré* [...]. Todo es un proceso de enseñanza, de educación. Primero se prepara la parte oral y luego se pone en práctica lo que ha aprendido, porque el *manguaré* no le va a sonar así no más, depende de cómo se preparó. Aparte de ser un medio de comunicación, es una forma de educación. [...]. Es muy complicada cada cosa que conforma su construcción y funcionamiento. Quien lo construye es una persona muy integral y tiene que

³⁸ El *manguaré* es un instrumento de percusión construido con dos troncos de árbol los cuales son golpeados por un tercero para producir un sonido profundo. Se usa en las comunidades indígenas amazónicas para comunicarse entre sí. Su sonido tiene un alcance de 20 kilómetros.

³⁹ La *bàmá* es un instrumento ritual tikuna utilizado para ceremoniales y efectos de comunicación.

manejar mucho equilibrio, que es lo fundamental del pensamiento huitoto. [...] Todo se fundamenta en la conexión entre hombre y naturaleza. (Ginna Parra, Psicopedagogía, 22 años)

El acto de transmitir a las nuevas generaciones las creencias y rituales, en este caso rituales de paso, es -como se ve en el discurso de Maribel Bello -una de las razones por las que persiste su identidad:

Vengo de Mitú. A pesar de todo, las creencias de mi cultura persisten en mí. La alimentación, algunos rituales como cuando se pasa de niña a mujer, cuando hay que comer la comida propia, en el momento del parto, también tengo que seguir las creencias. Yo lo creo y se lo transmitiré a mis hijos. (Maribel Bello, Licenciatura en Inglés, 24 años)

El consumo de las plantas sagradas es para Carlos Guerra, del pueblo muruy, el dispositivo de aprendizaje de la tradición una vez se alcanza la edad para ello. Aprender el significado del consumo del tabaco y la coca significa, desde su perspectiva, adentrarse en saberes tan fundamentales como los que se refieren a la estructura del parentesco y a la comprensión de la organización del mundo social a través de la palabra:

Soy originario de San Rafael, departamento del Amazonas, en la jurisdicción del corregimiento del Encanto. Yo soy muruy. Me crié con mis padres y mis abuelos. Eran netamente indígenas [...]. La parte del trabajo en la casa, en la familia, es la misma formación de la persona, del indígena, digamos, con una ética desde la palabra de consejo, desde la palabra de trabajo, desde la palabra de cómo tener hijos, desde la palabra de cómo concebir la familia. Es otra mirada. Entonces, desde cómo usted empieza ya un camino tradicional a través de la palabra, el tabaco y la coca, es como aprendemos a *mambear* [consumir tabaco y coca]. Eso ya era otra cosa, porque ya no es la mirada tanto desde el saber de Occidente, o sea, leer y escribir, sino cómo llevar el legado tradicional, el linaje de cada familia. (Carlos Guerra, Filosofía, 34 años)

En los cabildos indígenas que se encuentran ubicados en zonas aledañas a los grandes centros urbanos, como es el caso del Cabildo de Suba respecto a Bogotá, la organización indígena revitaliza las estrategias de resguardo y reproducción de la tradición mediante las prácticas rituales y la educación. El cabildo únicamente ofrece el nivel inicial de Jardín Infantil para los niños más pequeños, entre dos a cinco años; luego pasarán a escuelas y colegios, a los mismos que el resto de la población, para continuar sus estudios, con los cuales -según Ana Brito- van olvidando paulatinamente la lengua y los demás elementos de la cultura que aprendieron tempranamente. Esta estudiante recuerda así sus aprendizajes en la infancia:

Soy del Cabildo Indígena de Suba. Mi abuelo era un líder indígena de esa comunidad. Desde pequeña, me inculcaron mi cultura [...]. Para mí siempre fue un orgullo. En el cabildo todavía se mantenía el ritual de la Pachamama, la celebración al sol, al agua, a la naturaleza, al maíz. Mi sobrino estudió en un Jardín Infantil del cabildo. Nos inculcaban las palabras, las canciones, hacer el reconocimiento de la historia de la música y una celebración en el cerro de Suba, donde se encontraba la Pachamama [...]. Se hace la danza del fuego y el agua [...], se hace el bautismo de iniciación. (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

El chamán, como se ve en la anterior cita etnográfica, no es el único operador de lo sagrado en estas comunidades, y la actividad religiosa no está totalmente absorbida por él. Cada jefe de familia –en alguna medida- es también el jefe del culto doméstico. Sin embargo, el chamán continúa siendo la figura dominante del aprendizaje cultural.

Síntesis del capítulo

Lo narrado por los estudiantes indica que persisten, indelebles en el recuerdo, los detalles mínimos de los primeros aprendizajes en las comunidades de origen, y los refieren como una forma de conectar con su identidad, de manera que, al efectuar este ejercicio de memoria, parecen centrar su mundo actual, encontrar el “punto fijo” del que habla Eliade (1981), que permite la revitalización de las formas diversas de su identidad en crisis (Dubar, 2001).

Las narrativas de los veinticuatro estudiantes indígenas que han participado en este estudio dejan ver que, a pesar de sus forzosos y permanentes cambios, el conocimiento que adquirieron en su infancia y el modo como lo adquirieron permanece en su memoria, asociado a los afectos familiares, al lugar de origen y a la lengua patrimonial, es decir, que no ha sido relegado ni desarticulado de forma definitiva, sino que permanece vivo reinventándose y adecuándose a la constante reconstrucción de su identidad. En general, definen ésta como una visión distinta del mundo otorgada por la fuerza de sus lazos familiares, por las cosmogonías y por cada uno de los elementos de la tradición y de la vida cotidiana de sus comunidades de origen, tales como la forma de preparar los alimentos, la especificidad de sus formas de producción o la carga simbólica distintiva de sus indumentarias, incluso de sus diferencias fenotípicas, que muestran sus semejanzas y diferencias (Dubar: 2000) con otros pueblos indígenas; todo lo cual se resalta con orgullo en cada uno de los recuerdos infantiles.

En suma, aunque los orígenes culturales de los estudiantes son diversos, comportan factores comunes en la evocación de las experiencias infantiles relacionadas con los procesos de aprendizajes tradicionales. Los recuerdos de la primera infancia se entretajan con la nostalgia (y la idealización subsiguiente) del pasado, que es visto como un tiempo en que la naturaleza, el juego y el afecto familiar formaban parte integral de sus aprendizajes, en que el mundo lograba explorarse y explicarse. La memoria sobre los primeros aprendizajes en las comunidades de origen está ligada al recuerdo de los lugares donde acompañaban a los mayores (abuelos, padres y otros miembros de la comunidad) en un ejercicio de observación/participación y contacto simbiótico con la naturaleza, apareciendo el espacio/territorio que habitaba el grupo doméstico y por donde transitaba en busca de los medios de subsistencia como el centro del mundo, en términos asimismo de Eliade (1981). La selva, el río o la huerta son considerados lugares de aprendizaje y de juegos infantiles, dos acciones íntimamente ligadas en su infancia. Destacan, para el caso de las niñas, el acompañamiento a las mujeres mayores a la chagra o a la parcela, la preparación de los alimentos o la elaboración de los tejidos como los momentos por excelencia del aprendizaje cultural, porque en ellos -desde el punto vista de las estudiantes- se aprende siempre algo nuevo sobre las dimensiones físicas, espirituales y mentales necesarias para ser adultas, lo que significa -en sus comunidades de origen- sobre todo ser esposas y madres⁴⁰. A través de la experiencia práctica, se sumergen en una tradición que les reserva esos dos roles principales; tradición que, con todo, está cambiando en la medida en que optan cada vez más temprano por iniciar los estudios escolarizados.

En el caso de los niños, el acompañamiento a la caza, al pastoreo o la pesca son los momentos del aprendizaje tradicional que los estudiantes entrevistados traen a la memoria con mayor detalle, enfatizando la importancia de los vínculos familiares y de la palabra de los mayores en la apropiación de las enseñanzas sobre el mundo social y natural, que tiene lugar principalmente en las malocas o en las casas familiares. La maloca -desde su perspectiva- constituye un todo integral y orgánico, sublimado por la trascendencia de los rituales y la “verdad sagrada” de los mitos. En la noche, es un lugar privilegiado para la comunicación de los saberes, pues en ella la oscuridad se asocia a la sabiduría y a la profundidad de la vida. A medianoche y en la madrugada es

⁴⁰ La maternidad sigue ocupando un lugar importante en la vida de las mujeres de estas sociedades tradicionales, al contrario de lo que diversos autores/as, como Álvarez Plaza (2006: 4012), por ejemplo, sostienen que ocurre en las sociedades occidentales contemporáneas.

también cuando van al río a pescar con los adultos. Por otra parte, los niños observan al cazador cuando fabrica sus instrumentos de caza o las trampas para los animales o cuando aplica el *curare* a las puntas de flecha o cuando se desliza por la vegetación tras las piezas de caza. Cuando son un poco más mayores, en torno a los 10 años, están presentes en la preparación ritual de las sustancias rituales, siendo asimismo la observación, la práctica y el juego los elementos fundamentales del aprendizaje. Es más, de atender a lo que plantean autoras como Paradise (1994) o Bertely (2000), se podría considerar que la educación tradicional, en general, no sólo la recibida en la primera infancia por los estudiantes entrevistados, se fundamenta en estas formas de aprender.

Otro aspecto que resulta muy significativo es el gran valor dado por los entrevistados a los rituales y mitos como dispositivos fundamentales en la adquisición de conocimientos tradicionales, que ellos rememoran subrayando la adhesión y la comunicación grupal que comportan y su profundo componente cognitivo/emotivo. Todos los estudiantes coinciden en la evocación de las figuras de los chamanes como maestros por excelencia, que mantienen viva la tradición con mayor fuerza.

Al llegar a las escuelas y a los internados, los niños que antes fueron los jóvenes estudiantes entrevistados se vieron abocados a una experiencia contradictoria: de un lado, los aprendizajes tradicionales que implican una lógica, unos contenidos, unos tiempos, unos espacios, unos procedimientos, un sentido y un carácter radicalmente distintos que la escuela y, de otro lado, enfrentar otra lógica de comprensión y aprehensión del mundo, que en palabras de Carlos Pinzón hace “estallar su cuerpo”, pues –como continúa diciendo– “ya en la infancia comenzaron a desarrollar una imaginaria aterradora, en la que se veían tensionados entre dos fuerzas: una que los culpabilizaba por ser indios y otra que los atacaba por dejar de ser indios” (Pinzón, 2004:240); situación que Bateson (citado en Pinzón, 2004) calificó de *doble vínculo*⁴¹. Por otra parte, el aprendizaje en las comunidades de origen, al basarse principalmente en la observación y la participación de los niños, es –para utilizar una expresión de Lave y Wenger (1991)– un “aprendizaje situado”, es decir, que –como se ha señalado– se produce en el desarrollo de actividades prácticas cotidianas y, por consiguiente,

⁴¹ Carlos Pinzón hace alusión a la teoría de Bateson del *doble vínculo* de la esquizofrenia con relación a la terapia familiar. Este doble vínculo es referido como una sin salida o “paradoja psicológica” que se produce en el individuo cuando recibe dos órdenes contradictorias que deben cumplirse por igual. (Pinzón, 2004: 240).

mediante un “hacer” que tiene sentido en sí mismo, es decir, que tiene utilidad (en mayor o menor grado, dependiendo de la pericia ya adquirida por los aprendices) en el marco de las mismas actividades mediante las que se aprende, mientras que, en la escuela, los aprendizajes se dan desgajados, separados, de los contextos sociales donde se espera que alguna vez se usen y, por tanto, en donde pueden ser útiles. Tanto es así que -como recuerda Díaz de Rada- Judith Hansen llega a definir la escuela como una “educación institucionalizada, por medio de la cual los aprendices aprenden vicariamente, en roles y en ambientes definidos como diferentes de aquéllos en los que el aprendizaje se aplicará eventualmente” (Hansen, 1979: 28). Así, la educación en las comunidades de origen está diseñada para una *aplicación directa* de los conocimientos adquiridos, además en el marco del propio proceso de aprender, en tanto que la escuela, como sigue recordando Díaz de Rada, está pensada para una *aplicación diferida* –en el espacio y en el tiempo- de dichos conocimientos (Díaz de Rada, 2009: 26). Ello conlleva una dificultad añadida para los niños indígenas (y cabría decir que para cualquier niño), que deben transitar desde una lógica de aprendizaje a otra radicalmente distinta, cuyo sentido y/o utilidad no es evidente para ellos. Ésta puede ser otra de las razones por las que los estudiantes entrevistados recuerdan con satisfacción los primeros aprendizajes en sus comunidades de origen, mientras que, como se verá, asocian malestares y, a menudo, sinsentidos a su experiencia escolar.

CAPÍTULO V

SALIR AL ENCUENTRO DE LA EDUCACIÓN OCCIDENTAL

Contra el viento se elevan las cometas.

ANÓNIMO

Salir del lugar de origen siempre significa una aventura. Una gran parte de lo que se espera encontrar pertenece al ámbito de lo desconocido y, por tanto, tomar la decisión de desplazarse requiere el valor suficiente para asumir los retos que se avecinan y, a pesar de ellos, enfrentar las dificultades e incertidumbres. La migración está relacionada con el abandono del lugar natal, y por ello siempre se asocia a sentimientos de dolor y pérdida, a la ruptura de lazos familiares y al desarraigo de lugares entrañables.

Las situaciones de migración están acompañadas de un cúmulo de imaginarios previos e ilusiones construidas acerca del mejoramiento de la calidad de vida fuera de los lugares de origen, o bien acerca de la defensa de la cultura propia por la inserción en las dinámicas de la educación formal⁴². Los nuevos mitos se erigen en torno a concepciones específicas relacionadas con desarrollo, bienestar y oportunidades en el lugar de destino⁴³. Estas ideas previas son mecanismos de atracción que opacan las versiones que circulan sobre las experiencias negativas vividas por otros, pero aunque se les dé crédito, no son suficientes para evitar asumir el costo vital, personal y familiar que implica el desplazamiento.

⁴² La educación formal “se define como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducentes a grados y títulos” (Molina-Betancur, 2012:269), incluyendo el nivel preescolar y el postgrado.

⁴³ Concepciones que se relacionan con el papel que las instancias oficiales dan a la educación. Así, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex, 2013) afirma que la educación se define “como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, y en la Constitución Política Nacional se presenta como el derecho de la persona a un servicio público que cumple una función social. El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, por su parte, considera la educación como la herramienta más efectiva para reducir las inequidades y alcanzar igualdad de condiciones” (García Anaya, 2013: 35).

Aunque no existe un patrón único con respecto a las razones para salir del lugar de origen, la causa principal –en el caso de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes que han participado en este estudio- es la búsqueda de la educación formal para los hijos. Las decisiones de migrar y de educarse se toman libremente, y están orientadas a la superación y al progreso. Sin embargo, esa libertad es relativa, dado que el deseo de migrar es el resultado de la búsqueda de mejoramiento de situaciones difíciles y a veces insostenibles, que evidentemente corresponden a diversas circunstancias. En algunos casos, los niños estudiantes salieron solos luego de ser dispuestos por sus padres en internados de educación contratada⁴⁴, mientras que, en otros, fueron ubicados en colegios para estudiantes indígenas o en escuelas normales pedagógicas y, menos frecuentemente, en colegios convencionales. En estos últimos tres casos, se buscó alojamiento para los niños en casas de familiares o de amigos, situadas en ciudades o poblados más grandes donde se encontraban las instituciones educativas, muy alejados del lugar de origen, o bien uno de los padres (generalmente, la madre) o toda la familia viajó con ellos, abandonando todo lo que constituía su vida anterior para tratar de estar cerca de sus hijos.

Pérez-Agote (1997) califica de “exilio inconsciente” al hecho de que el territorio de llegada carezca de sentido (1997: 144). Quienes “se exilian” (sea, en este caso, los padres/madres o los hijos cuando se marchan solos) tienen que renunciar a la posibilidad de vivir en el sitio donde desean hacerlo; por ello “el sentido emocional” queda en el territorio de salida y no arriba al de llegada: “En el exilio –afirma Pérez-Agote-, la pérdida del objeto, el territorio en el que se vivía, implica una serie de problemas y dificultades objetivos con los que el individuo debe enfrentarse para vivir, para reorganizar su vida, y también lleva consigo una importante pérdida en términos subjetivos pues cuando el exiliado se va, deja en el territorio todo ‘su mundo’” (1997: 145).

⁴⁴ El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia indica lo siguiente sobre la Educación Misional Contratada: “Los internados y escuelas que la Iglesia católica administra a través de contratos con el Estado o con las entidades territoriales, han permitido que la educación llegue a zonas de muy difícil acceso, en donde no es posible tener una escuela tradicional a la que el niño llegue en la mañana y se vaya en la tarde, porque las distancias son de horas y días. La Educación Misional Contratada se presta de tiempo atrás en 19 departamentos. En razón del proceso de descentralización, el contrato entre la Conferencia Episcopal y el MEN se subrogó en cabeza de los departamentos, quienes ahora lideran la Educación Contratada. Se trata de una de las diversas formas de prestar educación pública, entendida como aquella que se financia con recursos oficiales, se ofrece en condiciones de gratuidad y debe llegar a los sectores más pobres. La mayoría de los departamentos en los que se presta este servicio educativo corresponden a los antiguos territorios nacionales, en lugares de población dispersa, donde la ausencia del Estado ha sido marcada” (Ministerio de Educación Nacional, 2001).

En ocasiones, las mujeres con niños pequeños salen de sus sitios de origen aun sabiendo que las condiciones de vida para ellas van a ser difíciles. Trabajos duros y mal remunerados, en situaciones de explotación, son aceptados con el fin de dar a los hijos la posibilidad de acceder a la educación formal, teniendo además que aprender el castellano *por inmersión* en este nuevo mundo:

Muchas madres de escasos recursos se metieron a hacer actividades que permitieron de pronto asimilar mejor el español escuchando. Por ejemplo, mi mamá lavaba platos, lavaba ropa, cocinaba, trabajaba en casas de familia y nosotros íbamos y escuchábamos a todo el mundo hablando español. (Carlos Guerra, Agroecología, 22 años)

Enfrentarse a un mundo ajeno implica un gran desgaste emocional, tanto para los niños como para sus familias y sus comunidades, situación descrita profusamente en las narraciones de todos los jóvenes entrevistados. Al salir de sus lugares de origen a una edad temprana —entre los cinco y los ocho años—, sus expectativas no eran claras o no existían, y en muchos casos estos estudiantes, entonces niños, ni siquiera contaban con un horizonte de sentido que les hiciera comprensibles las razones de estos cambios, ni nada les había preparado suficientemente para afrontar el drástico cambio de vida que tendrían que sufrir.

La llegada a estos, para ellos, extraños lugares siempre estuvo acompañada de sensaciones de miedo, abandono, tristeza y soledad, en ocasiones suscitadas por imágenes aterradoras, que son referidas en la actualidad por los estudiantes como mediaciones culturales que marcaron sus vidas y que fueron, a su juicio, la fuente de imaginarios y representaciones, asumidas por ellos como la base de relaciones conflictivas con la experiencia escolar, propiciada por la falta de reconocimiento y por la exclusión a las que fueron sometidos. María Bertely (2007) sostiene que, en el propósito de llevar a los indígenas a la condición de ciudadanos a través de la escolarización, tanto las políticas asimilacionistas como las incorporativas e integrativas asumen como categorías excluyentes el *ser escolarizado* y el *ser indígena* y, en consecuencia, “han agudizado la segregación de los pueblos indios, mientras la unidad lingüística y cultural del dispositivo escolar estándar impide el reconocimiento de las diferencias” (Bertely, 2007: 128). El relato de Clara Galeano resume de forma explícita la situación de muchos estudiantes y muestra los estados críticos que vivieron algunos de ellos en términos académicos y, sobre todo, afectivos. Estos estados estuvieron cruzados por emociones como el miedo, la vergüenza y la profunda

depresión, que impidieron que el espacio escolar fuera experimentado como un lugar de acogimiento y aprendizajes significativos, por lo que los esfuerzos por llevar a cabo approblemáticamente su desempeño escolar resultaron, en la mayoría de los casos, infructuosos. Con la remembranza en las entrevistas de esos estados, continúan elaborando un duelo, pues como afirma González (2005), para ningún tipo de duelo es conveniente el *olvido*, por lo que tampoco lo es para el duelo migratorio que emprendieron para poder estudiar, pues elaborar un duelo implica un equilibrio entre la asimilación de lo nuevo y la reubicación de lo dejado atrás: “Es un proceso complejo [...] de integración no exento de dolor y sufrimiento” (2005:80), sobre todo cuando hay una combinación de múltiples factores negativos, entre ellos el de la discriminación, que no se logran asimilar con facilidad.

El primer efecto de la discriminación en una etapa especialmente sensible de la vida es la disminución de la imagen de sí mismo: “disminución del nombre” e “inestabilidad del status” (González, 2005). Según este autor, la depresión no la vive todo el mundo por igual, llevando implícitos varios factores: la adaptación idiomática, que supone empezar a amoldarse al lugar de acogimiento y/o desprenderse de los costumbres de origen, junto con la mencionada “disminución del nombre”, son factores que contribuyen a la aparición de la depresión reactiva. En congruencia con ello, Clara relata su experiencia escolar del siguiente modo:

En el bachillerato me daba vergüenza con mis compañeros porque a mí me daba miedo. Me gradué en el Vaupés. Nosotros nos graduamos treinta; como el 90% eran indígenas. Mis compañeros, algunos, se quedaron allá, algunos salieron a estudiar en la universidad y dos compañeras volvieron a la comunidad. El colegio nunca fue mi espacio, porque yo no me soportaba a los profesores. Como fui mala en las matemáticas, los profesores me discriminaban y me relegaban y me sentía como un cucarrón [escarabajo], incluso menos importante. Mis compañeros me ponían apodos, decían que yo era una bruta, que yo era un burro y eso me afectó mucho. Me discriminaban por mi color. Yo también me discriminaba y, cuando llegaba a mi casa, me lavaba porque mis compañeros me decían que lo único que yo tenía era mugre y me echaba Clorox [legía] y nada, me echaba talco y me empapaba todo el cuerpo. El tiempo era muy pesado y sentía que no pasaba y quería salir de allá y conocer un nuevo mundo, quería salir desde los diez años. Me discriminaban por venir de la región baja, o sea, de la Amazonía, me decían india y me trataban horrible. Me iba mal en matemática y me esforzaba. (Clara Galindo, Trabajo Social, 22 años)

Las dificultades relativas a las relaciones interpersonales se agudizan en los ámbitos educativos multiculturales, ante todo cuando se trata de centros escolares

inadecuadamente preparados para asumir un proceso que, sin duda, es complejo, como es el de la adaptación a la escuela y, en general, al “mundo moderno” de una infancia con características diferenciales (como es el caso de la que estamos tratando en este trabajo, que presenta, en primer lugar, diferencias étnicas y culturales); adaptación que no escapa a un tratamiento homogeneizante, sin que docentes ni estudiantes comprendan muchas veces las razones por las cuales, en la institución escolar, se reproduce y se impone el modelo occidental de infancia. Los establecimientos educativos legitiman la aplicación de mecanismos de normativización y regularización con el objetivo de inculcar los valores y principios de la cultura hegemónica, supuestamente universales, a niños desarraigados del mundo que les es conocido -el de su familia y su comunidad de origen- y que han de enfrentarse a otro que tienen que asumir como propio (Ansión e Iguíñiz, 2004; Franzé, 2003; Gonçalves y Franco, 2009; Moscoso, 2008; Pedone, 2006; Sánchez Parga, 2004). Según indica Burnett:

La escuela, como una organización que es parte de un todo más amplio, tiene una cultura de referencia: la cultura del sector dominante de la comunidad de la cual es parte. La cultura de referencia proporciona las normas para decidir qué es la realidad, para decidir qué puede ser y para decidir qué hacer, o los procedimientos operativos para tratar con las personas y las cosas. Factores económicos y políticos tienden a asegurar que los profesores estén a tono con la cultura de referencia. Las dificultades surgen cuando la cultura de referencia es diferente a la cultura de los alumnos. En este caso no sólo son inapropiados la organización y el currículum de la escuela, sino que es probable incluso que los profesores como seres culturales que han emergido de la cultura de referencia estén incapacitados para comunicarse con los alumnos y más aún para responder con flexibilidad a sus necesidades (Burnett, 1993, citado en Gonçalves y Franco, 2009: 80)

La institucionalización de la niñez con fines educativos parte de una noción de infancia uniforme y de la creación de una imagen de niño que, a veces, es distinta a la manejada en su entorno familiar. La condición de la infancia queda sometida, en todo caso, a las definiciones y al poder de los adultos. El modelo de la intervención social, aplicado en este caso a la escolaridad de estudiantes indígenas, que se basa en una imagen del niño como débil, vulnerable y carente de normas de conducta, de parámetros valorativos y de disposiciones epistemológicas, asume que la experiencia familiar de los jóvenes provenientes de minorías étnicas no les dota de la riqueza suficiente y de los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para enfrentarse a las demandas de la escuela (Szulc, 2011; Farfán, 2006; Franzé, 2002; Jociles, 2008; Poveda, 2001; Sánchez Parga, 2004). Esto legitima la aplicación de métodos correctivos en razón de los discursos

sobre el *bien superior de los niños*, que considera que la infancia es una condición universal relacionada exclusivamente con la pertenencia a un rango de edad, sin tener en cuenta que, en virtud de ser un constructo cultural, la condición básica de la infancia es su variabilidad. En esta etapa de la vida, los niños/as ya se han apropiado de significados culturales, experiencias y conocimientos diferenciados pues, como afirman Schieffelin y Ochs (1986, citado en Poveda 2001: s/n), el lenguaje, la interacción y la comunicación son conductas y conocimientos culturales que se adquieren en y son constitutivos del proceso de socialización familiar y comunitaria, de modo que, como sostiene Poveda, “para cuando las niñas y los niños comienzan su escolarización en torno a los 5-6 años, ya han adquirido un repertorio complejo y significativo de habilidades comunicativas, lingüísticas e interactivas” (2001: s/n). Es más, cabría decir que han adquirido también marcos de sentido y, a menudo, conciencia de la existencia de procesos conflictivos, para los cuales el entorno cultural puede proveerles de los primeros dispositivos de resistencia y acción, como indica Mabel Farfán:

Así, la infancia no acontece en un mundo universal, abstracto y radiante sino en los mundos habitados y experimentados a veces lúdicos y a veces sórdidos donde coexisten y se entrecruzan el discurso oficial de la infancia con las interacciones objetivas con los niños y las niñas, donde el poder del adulto que ordena y somete es enfrentado desde la resistencia irreverente de los pequeños. (Farfán, 2006: 361)

Sin embargo, la ruptura drástica que sufren los niños de origen indígena con el mundo de su primera infancia, según se desprende de los relatos de los estudiantes entrevistados, les imposibilita incluso cualquier tipo de reacción, tanto para la adaptación como para la resistencia. Esos relatos hacen mención del rígido régimen al que se vieron sometidos al llegar a la institución educativa, régimen incomprensible para ellos y que, en los momentos iniciales, tuvo un efecto casi paralizante. Paradójicamente, la institucionalización de la educación occidental moderna se fundamenta idealmente en la adopción de modelos, estrategias, procedimientos y formas de intervención encaminadas a la adaptación y formación de niños *participativos, autónomos y propositivos*. En cambio, en el caso de los niños indígenas, ocurre justo lo contrario, produciéndose un repliegue de su actividad y la negación a expresarse y participar libremente.

En el marco teórico de las “continuidades-discontinuidades” o el desajuste “familia-escuela” (Poveda, 2003), la comunicación se erige como eje central de los procesos

educativos y de socialización. Desde esta perspectiva, es claro que la escuela demanda una serie de competencias interactivas y comunicativas con las que los alumnos y las alumnas, procedentes de grupos étnicos minoritarios y grupos socio-económicamente desventajados, no están familiarizados de forma igualitaria. Se trata de una demanda de competencias que a los estudiantes de grupos indígenas –para hacer referencia a los que centran esta investigación- hace experimentar un proceso de interferencia sociolingüística en el aula que resulta en malentendidos, conflictos y poco aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Chandler et al; 1986; Michaels, 1988; Hymes, 1972, citados en Poveda, 2003), lo cual provoca a menudo en ellos una actitud de resistencia o de marcaje de distancia cultural con respecto al resto de integrantes del aula que se plasma, entre otras manifestaciones, en su “silencio”, que –de seguir a Foley (2004) o a Novaro, Borton, Díez y Hecht (2008)- no debe entenderse sólo como un no hablar (interpretado por los docentes como una incapacidad, una falta de motivación o un rasgo idiosincrásico de la otredad), “sino como toda una variedad de formas de conducirse que implican no estar donde, como y cuando la escuela lo requiere” (Novaro et al. 2008: 183).

Las posiciones sociales y los estereotipos en los que se ubica a los niños indígenas en el proceso de escolarización les hacen entrar en conflicto con otras nociones, creencias y prácticas diversas, que han guiado su socialización temprana en sus comunidades de origen, lo que convierte el ámbito de la escuela en un escenario crítico. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que la escuela no sólo ocupa muchas horas del tiempo de los niños, sino que, en su énfasis homogeneizador, interviene en sus subjetividades como seres aislados, no tomando en consideración su entorno familiar, su historia y sus emociones.

En consecuencia, los primeros recuerdos de la escuela de los estudiantes que han participado en esta investigación se acompañan de alusiones a la tristeza por la separación, a la frustración, a la ausencia de referentes culturales que les permitieran un mínimo de seguridad y estabilidad, así como al temor de perder la lengua materna para el uso cotidiano, puesto que, al ser extraídos abruptamente de sus marcos originarios de sentido y de sus afectos próximos, se les dejó sin base para construir una articulación armoniosa con el nuevo entorno (Gonçalves y Franco, 1999; Farfán, 2006), de igual modo que el aprendizaje de la lengua escolar no conllevó para ellos “la incorporación

de claves y códigos” que les posibilitaran “la expresión de lo que cada uno lleva dentro” (González, 2005: 85).

En definitiva, el proceso de adaptación de las minorías étnicas en el tránsito de la familia/comunidad de origen a la escuela, sobre todo en las etapas tempranas de la infancia, es difícil, complejo y multidimensional. En dicho tránsito, el maestro puede desempeñar un papel fundamental, puesto que en algunos casos mencionados por los estudiantes, su capacitación, comprensión y cercanía cultural permitieron suavizar los escollos de las contradicciones iniciales, que –según sus percepciones- determinaron a futuro trayectorias educativa más adecuadas.

5.1. El alejamiento familiar

Consecuente con las nuevas teorías antropológicas y su crítica a las clásicas interpretaciones sobre parentesco y filiación, centradas en representaciones e instituciones permeadas de elementos propios de la cultura de los mismos antropólogos o de culturas estudiadas por ellos, se entiende en este trabajo que el parentesco y la filiación no necesariamente constituyen fenómenos generalizables y que se problematizan aún más por encontrarse estrechamente ligados a los enfoques emic/etic, sobre todo, tratándose de estudios comparativos entre tradiciones culturales distintas. Gonzáles Echevarría (2000) plantea la complejidad del abordaje del tema en términos de lo problemático que resulta en todos los casos el adecuado planteamiento de la teoría frente a la interpretación en el ejercicio etnográfico.

Aun teniendo en cuenta el peligro de la reducción extrema de términos, tomaremos la filiación como un fenómeno cultural que incorpora y vincula al niño a una familia, le garantiza la seguridad de los afectos más permanentes y facilita su articulación con la sociedad, pues las relaciones intergeneracionales e intrageneracionales que se establecen en el interior de la familia conllevan lazos de pertenencia, de interdependencia y de identificación (Suárez, 2008; González Echevarría, 2003;) que tienen claros efectos a una escala social más general.

“Por eso pensamos que el parentesco es ese sistema ideal de posiciones relativas cuya ordenación básica se correlaciona con la *interpretación* de las funciones biológicas de la fecundación, el embarazo y el parto, no simplemente con esas funciones biológicas. Pueden, incluso, seleccionarse los mismos “hechos” biológicos (semen, sangre, leche) pero establecer entre estos y los comportamientos sociales correlaciones semánticas particulares. Es

parentesco, por esa concepción de un orden y por la forma en que la ordenación establecida incide en cualquier otro contenido que aparezca en la relación entre personas que se reconocen mutuamente (son) parientes. (González Echavarría, San Román y Grau, 2003:16)

La familia, independientemente de las formas y variaciones de su constitución, produce subjetividad en el ser humano, quien al nacer “es ante todo un ser que necesita de Otro”, que debe ser inscrito “como ser de lenguaje, y en esa medida ingresa al orden simbólico de la cultura” (Farfán, 2006: 362). La confianza, la seguridad personal y el apoyo emocional proporcionados por el vínculo afectivo que une a la familia, a través de la comunicación de los signos compartidos y reconocibles de la cultura, proveen al niño o a la niña del sentido específico de su existencia para la construcción de la imagen de sí mismo. Los niños comparten, de este modo, los significados del mundo que les rodea y tienen así la posibilidad de imaginar otros mundos posibles que les permitan actuar como seres sociales. Según esto, la filiación es fundamental para la comprensión y explicación de las condiciones de la infancia y los procesos infantiles a nivel particular. Al ser alejado completamente de sus vínculos afectivos, el niño es tratado como “huérfano, sin pasado, sin historia, como si su historia comenzara con él mismo” (Sánchez Parga, 2004: 33), es decir, ignorando todos aquellos componentes básicos que le posibilitan devenir adulto, entre ellos, una identificación con sus grupos de pertenencia. Las emociones son estados psíquicos expresados de forma involuntaria que siempre tienen un origen cognitivo en la doble operación del pensamiento en la capacidad de interpretación y valoración (Jociles, 2000). Todos ellos son componentes fundamentales, combinados en la práctica educativa, que influyen necesariamente en la construcción que cada sujeto realiza de su propia experiencia.

En muchos casos, al haber sido extraídos repentinamente en la infancia tanto de sus marcos originarios de sentido como de los afectos de la familia, impidió a los estudiantes entrevistados la creación de un piso firme para construir una articulación armoniosa con su nuevo y, en principio, incomprensible entorno (Gonçalves y Franco, 1999; Farfán, 2006). Los recuerdos emergen siempre de lugares de la memoria en los que las percepciones de maltrato y de aislamiento configuran una trama de emociones que previene, desmotiva y dificulta la participación en los escenarios académicos convencionales.

La confusión identitaria, producto del desarraigo y la llegada a contextos caracterizados por una diversidad que el niño desconoce previamente, es uno de los aspectos más

sensibles en las narraciones de los estudiantes, puesto que –como dicen Martínez y Páez- “la identidad personal y cultural se ve amenazada por el multiculturalismo caótico, entendido como mera coexistencia de culturas abandonadas a su suerte o tratadas indebidamente” (2006: 2). El inadecuado tratamiento del fenómeno migratorio y, en general, de los espacios de multiculturalidad desencadena situaciones como el aislamiento prolongado, la asimilación, la segregación o el conflicto, en definitiva, la reproducción de unas condiciones de inequidad y exclusión. Según Rohein:

En los “pueblos primitivos” o “sociedades tradicionales” los niños gozan de una “maternalización colectiva” por parte no solo de su madre sino de todas las mujeres del grupo familiar o social. La fuerza del vínculo que une la madre al niño confirma desde el punto de vista psicoanalítico, sociológico y antropológico, la importancia decisiva que tiene para el niño su situación infantil, como condición y preparación para su futura condición adolescente y adulta, “como si la cultura primitiva” por una singular sabiduría conociera la enorme influencia que en el futuro devenir del niño tiene la infancia. La sociedad actual y hasta la misma familia han encontrado procedimientos de desafiliación recubiertos por el principio del interés superior del niño...pero esto solo es real cuando se encuentra suficientemente racionalizado en sus contextos y situaciones sociales y familiares y no simplemente entendido como receta o imperativo categórico. (Rohein, citado por Sánchez Parga, 2004: 34)

La importancia de la socialización primaria reside, por tanto, en el hecho de que el niño tiene una experiencia combinada de lo familiar y social que modela unas disposiciones infantiles que le facilitan integrarse en la sociedad. Los niños indígenas, al ser apartados de sus contextos familiares y ser enfrentados a otros ámbitos para ser educados en instituciones alejadas (cultural y, a menudo, también geográficamente) de sus lugares de origen, se les fuerza a adaptarse física, emotiva y cognitivamente a esas instituciones. Lo irreconocible de la situación, la extrañeza por los cambios que se les exigen y la sensación de abandono suspenden su disponibilidad, su curiosidad y su apertura mental para participar activamente en un proceso adaptativo eficaz y, sobre todo, a formas de conocer y aprender concebidas desde parámetros y lenguajes para las que no fueron preparados previa ni gradualmente. En el caso de los niños indígenas internados, la ausencia de la familia como mediadora en el aprendizaje y, en general, la ruptura de los vínculos familiares y comunitarios, el aislamiento y la angustia les exponen a estados de intenso “estrés por las exigencias del acelerado acomodo y el duelo migratorio; la entropía es tal que el propio contacto del sujeto consigo mismo se perturba” (Martínez y Pérez, 2006: 6), afectando desde el inicio su proceso académico. Esto es lo que se desprende de las narrativas de los estudiantes entrevistados:

El internado funciona para la gente que viene de las comunidades más lejanas, allí dejan a los niños desde pequeños. Al principio yo estuve interno. Mi papá nos dejó internos con mis hermanos, mis dos hermanos mayores y yo. Yo era muy pequeñito, yo tenía cinco años, creo. Cuando me dejaron, yo me sentía muy triste. Era el más pequeñito del internado y lloraba todas las tardes por mi papá y por mi mamá. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

5.1.2. Las emociones en el proceso educativo

Los contextos sociales y los rasgos culturales proveen dispositivos claves para la comprensión y apropiación de las creencias, valores y formas de actuar de los seres humanos, procesos en los cuales las emociones juegan un papel determinante, ya que constituyen “prácticas ideológicas que sirven a propósitos específicos en el proceso de creación y negociación de significados” (Rebollo y Hornillo, 2010: 235), en la aprehensión de los conocimientos nuevos, en la capacidad de reconocimiento de sí mismo y de los demás y en la incorporación de los aprendizajes cotidianos que capacitan para la modificación de las necesidades para que le sean satisfechas coherentemente con su medio sociocultural. Las emociones son importantes en el sentido mencionado, puesto que nuestra primera relación con el mundo es afectiva: “No nacemos neutrales. Somos seres necesitados, a medio hacer, pedigüños que esperamos recibir la plenitud del entorno, hacia el que vivimos forzosamente abiertos y expectantes” (Marina, 2006: 26).

La capacidad de dar sentido y valor a la experiencia permite formas diferenciales, únicas e íntimas de apropiarse del mundo de la vida. Las percepciones sensoriales y la expresión de las emociones están social y culturalmente modeladas. Así, los sentimientos y las emociones son formas de relacionarse con la experiencia; se modifican de una sociedad humana a otra; funcionan por ello como indicadores de la relación de cada persona con el sistema de valores propio de los contextos sociales, y permiten experimentar afectivamente los acontecimientos de la vida a través de repertorios culturales diferenciados.

El aprendizaje de los significados, como parte inherente de la subjetividad, incluye el pensamiento, los deseos y las emociones. Razón y emoción no solo tienen relación, sino que pueden incluso presentarse unidas, necesitarse mutuamente, pues las emociones se relacionan con la percepción y la cognición. Son algo así como la red en la que se configura la vida social. Los sentimientos modifican el pensamiento, la acción

y el entorno, dejando una intensa huella mediadora en el significado de la experiencia vivida (Damasio, 2006; Fericgla, 2000; Fernández, 2011; Le Breton, 1999; Marina, 2006; Merino y Ruíz, 2006; Sánchez Parga, 2004).

Jociles (2000), al describir en detalle la perspectiva sobre las emociones de Ortony et al. (1988), afirma que éstas son estados psíquicos con manifestaciones fisiológicas, expresadas de forma involuntaria, que siempre tienen un origen cognitivo, ya que se generan en una doble operación del pensamiento: interpretación y valoración⁴⁵. Según esta concepción, las personas tienden a interpretar y valorar de formas distintas una misma situación, desencadenando, por tanto, emociones también distintas. Las consecuencias de los acontecimientos, las acciones de los agentes sociales o las propiedades de los objetos son focos de unas interpretaciones y valoraciones mediadas por los marcos socioculturales en que los sujetos se desenvuelven, de suerte que, a través de ellas, se generan emociones (ira, resentimiento, complacencia consigo mismo, tristeza, etc.) tanto más diferentes cuanto más distantes son dichos marcos socioculturales. Ahora bien, -según asegura la misma autora- ocurre asimismo que dichas emociones median, a su vez, en las interpretaciones y valoraciones que esos sujetos hacen del mundo en que viven.

En el caso de esta investigación, las narrativas refieren en su mayoría recuerdos negativos de la experiencia educativa. Estos recuerdos emergen siempre de atmósferas emotivas dolorosas, en las que el maltrato por la discriminación, el aislamiento y el duelo migratorio configuran una trama de sentido que previene, desmotiva e impide la creación y la participación. Dubar (2002) indica cómo desde diferentes perspectivas sociológicas, como las de Lazarsfeld (1932) y Bourdieu (1993), distantes en el tiempo y en los marcos teóricos de partida, se muestra “cómo la miseria económica, la vergüenza social y los dramas personales están siempre relacionados y cómo el sentimiento de

⁴⁵ Para Ortony et al. (1988, citado en Jociles 2000), cuando las consecuencias de ciertos acontecimientos son interpretadas y valoradas como deseables o indeseables (y esto se hace en función de unas metas que se prevé que van a ser afectada por ellos) surgen emociones como el miedo, la alegría, el resentimiento, la satisfacción o el duelo, que implican *contento* o *disgusto* frente a esos acontecimientos. En cuanto a los agentes causantes de ciertas acciones, de la interpretación y valoración de éstos emergen emociones como el reproche, la admiración o el desprecio hacia dichos agentes, que están determinadas por los marcos morales y sociales de quienes las interpreten/valoran, provocando la *aprobación* o la *desaprobación* de los mismos. Finalmente, las emociones producidas cuando se presta atención a las propiedades de ciertos objetos, como la atracción o el rechazo, se originan en una interpretación y una valoración que se apoyan en un conjunto de actitudes, y provocan *agrado* o *desagrado* hacia ellos.

desdicha es difícilmente separable de la ruptura de los vínculos comunitarios y del hundimiento de un mundo simbólico y de un sistema de creencias que sostiene un modo de vida y proporciona mecanismos de defensa del Mí (Dubar, 2002: 196).

Yo trato, en mi casa yo ensayo, pero paso y me bloqueo, se me sube la presión [arterial]. En primaria perdí 3 años, pero me da muy duro [exponer] esa parte. En la primaria tenía problema de vocabulario. Por ser mala en matemáticas, el profesor me dejaba tirada por allá en un rincón y no me ponía cuidado, y me decía (que) los que no sirven para las matemáticas se quedan en una esquina; yo estaba en 2° grado. A los que les iba súper bien les ayudaba. Me decía: “Usted no sirve para nada, es mejor que repita el 5°”. Como que todo eso influye, pero yo busco medios y echo para adelante. Me iba bien en educación física, religión; en lenguaje, muy regular. En primaria estudié con diferentes etnias, pero yo he sido muy solitaria, me gustaba andar sola, porque siempre mis compañeros de cualquier manera me encontraban algún defecto y se burlaban de mí. Mi compañero era el libro y el bolígrafo. Entre los mismos indígenas hay discriminación, son muy cerrados. Cuando fui al colegio en 8° me reprochaban porque yo era indígena, pero yo me sentía mal y me quería retirar. (Clara Galindo, Trabajo Social, 22 años)

La interpretación de Clara Galindo de las situaciones nuevas y desconcertantes que vive a raíz de su escolarización está evidentemente mediada por las emociones, que —en su criterio— también la afectan en su desempeño académico y la sumen en un estado de infelicidad y soledad profundo. Este caso ejemplifica la conjunción, expuesta por Jociles (2002:121), entre experiencia emocional y creación de conocimiento, pero sobre todo cómo las emociones (sentidas en su momento y revividas con el recuerdo) permean y modulan la memoria incidiendo en qué se recuerda y qué no, cómo se recuerda, cómo se expresa el recuerdo, etc.; algo que vamos a encontrar igualmente en casi la totalidad de los casos expuestos en los apartados siguientes.

5.2. Educación primaria

En criterio de Lahire (2008), la etapa de la socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son momentos especialmente importantes para la conformación social de los sujetos. Son etapas donde se constituyen las primeras disposiciones mentales y comportamentales que dejarán una huella duradera en los individuos, proceso que no se encuentra exento de dificultades. Idealmente, la introducción del niño en la cultura debe cumplir la función de dotarlo de elementos de negociación de significados, preparándolo así para la vida; sin embargo, a juicio de Bruner (1982), el enfoque tradicional de la educación occidental presenta grandes problemas en este sentido, que tienen su origen en una sociedad que no se ha preparado

para los profundos cambios y retos que le exige enfrentar la multiculturalidad. Como mencioné en capítulos anteriores, este enfoque de la educación considera el proceso educativo como *transmisión* de conocimientos y valores a aquellos de quienes se presupone que no los tienen, asumiendo que los niños son seres con un sinnúmero de carencias.

Para Ángel Díaz de Rada, la escuela tiene como uno de sus más importantes propósitos la definición de lo que se debe considerar como “cultura” y la delimitación de los saberes legítimos. Esta “cultura”, adquirida y practicada en condición de desigualdad, se convierte en “un potente dispositivo de jerarquización de los saberes” (2008:41), donde los conocimientos previos de los estudiantes, sus códigos y significados son negados como viables dentro de los contenidos totales del aprendizaje. Coincidiendo con el criterio de Franzé (2008), es difícil pensar en la posibilidad de “enseñar ‘una cultura’”, incluida la que se supone que es la “cultura” de los grupos indígenas, de modo que lo que tiene lugar en la escuela, cuando se da el caso, es una reconstrucción de ésta, por fuerza, tipificada y abstraída de las experiencias que le dan sentido en la vida ordinaria (2008:273). Los estudiantes mencionan cómo habitualmente se vieron abocados a ingresar en un mundo disgregado de su habitual universo de comprensión para sumergirse en conocimientos y conductas nuevas donde sólo en escasas ocasiones se reconstruía (y cuando sí se hacía, era de forma parcializada y muy estereotipada) la cultura de origen, que tampoco se acercaba a sus experiencias vividas y sentidas, presentándose como una forma de folklorización de sus costumbres tradicionales, en las que tampoco se veían representados:

En el bachillerato salí solo a Mitú, a un colegio intercultural, pero igual no se retomaban los saberes tradicionales [...]. Se impartía religión para todos los estudiantes, pero no se tenían en cuenta nuestras creencias propias, la parte (de) cultura se reducía a organizar de vez en cuando danzas y actos folclóricos. (Juan Goyes, Ingeniería Industrial, 24 años)

En criterio de Franzé (2008), frecuentemente los niños se ven interpelados desde su origen, que ahora sienten como un señalamiento (o, a veces, como una descalificación), demarcando su condición de diferentes y no de diversos, pues al ser circunscritos en cerradas tipologías étnicas, no se tienen en cuenta las múltiples formas de adaptación subjetiva y de apropiación de su experiencia actual, de sus resignificaciones y nuevas interpretaciones de su mundo. Veamos qué nos dicen los estudiantes entrevistados

sobre la manera en que afrontaron esta situación cuando fueron escolarizados durante su infancia.

5.2.1. Los internados

Los años en el internado se asocian con los recuerdos más dolorosos de los estudiantes que vivieron sus primeras experiencias educativas en estos lugares⁴⁶. En ocasiones, la vivencia ha sido tan difícil que se representa como trágica, no sólo en términos académicos, sino fundamentalmente en términos existenciales. El desarraigo intempestivo de sus afectos más cercanos es la causa más generalizada de la tristeza que refieren, sumada al sentimiento de desorientación que experimentaron en lugares totalmente desconocidos en las primeras etapas de la infancia. Los relatos reflejan la huella en la memoria de la experiencia vivida, y las imágenes evocadas nos sugieren el fuerte impacto de la misma, como lo narra Moisés Palencia:

Resulta que llegué un viernes a un internado totalmente desconocido, bajé del terminal de Leticia sin saber con quién podía hablar. Estaba totalmente desubicado. Era como un sueño para mí. Tenía por ahí 11 años y estaba solo. Fue muy duro, el ambiente... todo, pero más que todo, me hacía falta la compañía de los míos. Eso era totalmente trágico para mí, porque cambiar de un momento a otro... sobre todo por haber perdido a mi padre, que siempre me acompañaba. Es una historia muy complicada. Pero, en fin, llegué al colegio sin conocer nada. Afortunadamente era una ciudad pequeñita. Llegué como a las 5:30 de la tarde. Todos a esa hora, los más de 500 estudiantes, estaban haciendo fila para recibir comida. Eran provenientes todos de regiones de la Amazonía colombiana. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Aunque los compañeros de Moisés eran de origen indígena, el gran número de ellos, la diversidad de lenguajes, los cambios drásticos en las rutinas, la comida, etc., hacían muy difícil la adaptación rápida que exigían los estudios, pues todo ello (es decir, este extraño y nuevo mundo para él) seguía un ritmo y respondía a una lógica para los cuales no había recibido ninguna preparación previa. Igualmente, el encierro

⁴⁶ “El internado, como representante de la sociedad mayor, como manifestación de la cultura dominante, está jugando un papel determinante en el conflicto que se presenta entre los intereses encontrados de los dos tipos de educación (tradicional y occidental). Poco a poco la presencia del Internado como institución va penetrando y modificando o destruyendo todas las relaciones sociales de la comunidad. La falta total de correspondencia entre las actividades y forma de vida que llevan los niños en los Internados y la que se espera que lleven en sus casas, causa problemas de desadaptación e inconformidad que resultan en la gradual desintegración de la familia y por tanto, de la comunidad indígena. El sólo hecho de abandonar sus casas durante todo el año, entre los 4 y 15 años más o menos, tiene implicaciones negativas que se manifiestan en el rechazo por cumplir las labores que les corresponden, en el irrespeto a los mayores, en la falta de asistencia a las reuniones de la maloca y en general en el desprecio por todo lo que implica su forma de vida tradicional, en todo lo que los identifique con su condición de indígenas”. (Mejía Piñeros, 1975: 312)

prolongado, con la aplicación estricta de un reglamento desconocido e incomprensible, es mencionado por Moisés entre los recuerdos más dolorosos ligados a los primeros aprendizajes escolares:

Yo sin saber nada. Cuando uno llega a un sitio desconocido, todos lo ven a uno muy extraño. Llegué sin saber cómo ubicarme en los dormitorios, sin saber cómo compartir los camarotes, pues en ese tiempo, como allá reciben por grupos étnicos, ya sean miraña, ticuna, yucuna, todo eso, yo era el único desconocido en la región, y ni forma de decir que yo voy con tal grupo porque todos eran desconocidos totalmente. Todos los compañeros indígenas hablaban español para poderse entender, porque si todos hablan con su lengua sin saber qué es lo que quieren decir entre ellos, es difícil de comprender. La comida también me dio muy duro porque la comida tradicional es totalmente diferente. Así pasó 3 meses, yo quería salir a explorar por allí, pero es difícil por el reglamento del colegio. A un estudiante de 5° o 6° grado no lo dejan salir los fines de semana, sino que tiene que estar permanente allí. Imagínese, uno allí encerrado. No dejan salir, ni siquiera a escuchar música, ni mucho menos. Uno se concentra en leer. Era muy duro porque yo era el único de mi pueblo. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

En el caso de Mariano Yarí, la condición de maestro de su padre le dio la oportunidad de ingresar en el proceso educativo occidental de un modo diferente al de sus otros compañeros indígenas. A su juicio, la aproximación gradual a las lógicas educativas de la escuela le permitió articular su visión del mundo, conformada en el marco de la cultura muruy, a los nuevos conocimientos adquiridos en aquella de una forma menos traumática. Por otro lado, la educación recibida de su padre, por llevarse a cabo en el interior de la comunidad de origen, le aportó no solamente la apertura suficiente para asumir los contenidos escolares, sino también una manera distinta entender la tradición de su pueblo (como “algo más elaborado”):

Ya en tercero, cuando salí de donde mis padres para ingresar a un internado, es donde ingresé a la dinámica de la academia porque antes era en la casa. Mis padres me llevan al internado porque las escuelas no tenían 5° de primaria, solamente hasta 3° o 4°. Dependiendo del número de estudiantes, se abría hasta uno u otro grado. Mi padre da las clases más en castellano porque los estudiantes son de diferentes culturas. Mi papá, por tener capital académico y cultural, me hizo ver mi tradición como algo más elaborado. De pronto mi forma de vivenciar mi encuentro con la educación occidental fue diferente al choque cultural de mis demás compañeros. Al internado llegué aproximadamente a los nueve años. Yo había sido educado en mi casa bajo los cuidados de mi mamá; entonces, mi formación ya no fue la de un guerrero. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

A pesar de todo, el encuentro de Mariano con la educación institucionalizada en el internado no estuvo exento de incidentes que experimentó como problemáticos. Así, recuerda que un mismo nivel escolar era compartido por niños de ocho y nueve años, como él mismo, y por estudiantes adultos, lo que le produjo una impresión negativa de la situación que estaba viviendo. Las emociones aparecen, también en este caso, como puntos focales de la representación que se ofrece del proceso educativo en la escuela, de modo que, por ejemplo, la perplejidad, el duelo, el miedo al castigo y el recuerdo de las enfermedades sufridas sin la compañía y cuidados de los padres orientan la narración hacia las escenas y los momentos marcados por ellas. (Álvarez Plaza, 2008)

De esa manera, cuando me dejan en el internado, fue un choque fuerte. Estábamos 400 estudiantes hombres y 400 mujeres, en donde hay muchachos que están cursando 5° de primaria y tienen hasta veintitrés años; entonces, fue un choque demasiado fuerte. En el internado se encuentran estudiantes de diferentes etnias, y en aquella época era dirigido por religiosas para las mujeres, y sacerdotes para los hombres, pero los profesores eran laicos. Yo perdí 3° porque todas las noches lloraba. Yo digo que el servicio militar lo presté allí, porque además teníamos muchos castigos. El primer año vivía pensando en mis padres, y fuera de eso sufrí varias enfermedades: me dio hepatitis B, fiebre amarilla. Mi mamá estuvo a punto de morir; entonces, fue muy duro el primer año y yo lo reprobé. (Mariano Yari, Sociología, 25 años)

Los eventos evocados son las rutinas en la mañana, que había que cumplir de manera estricta, y sobre todo la asistencia obligatoria a la misa, asociada muy frecuentemente a castigos para quienes se negaban a asistir. Del relato de Mariano se extrae que los castigos eran excesivos: desde trabajos en las parcelas anexas a los internados y golpes de los profesores por no dominar los contenidos académicos, hasta golpizas de los religiosos que dirigían la institución con fuetes o rejos y la violencia simbólica que supone cortar el pelo a niños cuya identidad estaba fuertemente ligada a la forma tradicional de llevarlo:

La rutina en el internado era: a las cinco de la mañana nos íbamos a bañar, porque a las 6:30 a.m. ya teníamos que estar en clase; teníamos clase hasta la una en la tarde, teníamos una jornada de cuatro a seis; a esa hora salíamos a comer. En la noche era ir a misa y a veces nos dejaban ver tv. Todos teníamos que ir a misa, por lo general nadie iba y el que no iba, pues, se le castigaba. En mi época ya no eran tan fuertes los castigos como en la época de mis padres. Los castigos era hacer ejercicios o bolear machetes⁴⁷ que no tenían filo, cargar leña o lavar los baños. ¡Se imaginará! Baños con 800 estudiantes es algo muy complicado. También castigaban así a los que llegaban tarde al dormitorio. No había forma de decir que no. Si usted va allá es

⁴⁷ Trabajar limpiando la maleza en el sembradío con un instrumento de filo cortante llamado *machete*.

porque lo tiene que asumir. Ese año fue muy duro. El siguiente año volví a repetir tercero, pero ya tuve la posibilidad de que mi papá influenciara en el internado por ser docente. Habló sobre mí. Y mi mamá se molestó bastante porque una profesora me golpeó contra el tablero porque no hice una división. Y también se molestaron porque me cortaron el pelo [...]. A raíz de eso, mis papás se fueron a San Rafael y yo fui semi-interno. Ya fue muy diferente para mí, no para todos [...]. Yo ya podía salir a veces del área del internado. (Mariano Yará, Sociología, 25 años)

Es frecuente que los jóvenes entrevistados asocien la escuela con los castigos. A juzgar por sus relatos, el miedo a recibirlos ha sido, de hecho, una de las emociones más utilizadas por los educadores para modelar las conductas resistentes de los estudiantes, dejando el recuerdo que perdura en su memoria hasta la actualidad. Según Sánchez i Peris (2006), tanto el castigo físico como el castigo emocional pueden coartar la capacidad de comprensión y de resolución de problemas y disminuir seriamente la seguridad en uno mismo. No obstante, encontramos también casos en que haberlos resistido y superado se convierte en una señal de “triumfo”:

Las otras comunidades con más razones rechazaban a los religiosos de allá porque llegaban a enseñar con garrote; si no hacían caso, les pegaban. Mi historia es una historia de terror, de sufrimiento, pero también de triunfo. El paso de un miembro de mi pueblo no deja huella pero deja un camino para que los demás sigan. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

La mayoría de estudiantes no comprendía un régimen disciplinario tan riguroso, y menos aún que se aplicara mediante castigos, lo que atribuyen con frecuencia al hecho de que las instituciones educativas estuvieran dirigidas por religiosos. Estos castigos conllevaban que se dañara físicamente a los niños o también que se los humillara frente a los demás compañeros que, como se ha mencionado, pertenecían generalmente a diferentes etnias, lo que hacía más penoso el agravio. La cultura occidental y, con ella, las corrientes pedagógicas contemporáneas proponen un canon para el trabajo con la infancia que se basa en proporcionarles seguridad, gratificación, respeto y acogimiento. Ideas a las que probablemente se adscribían los profesores (Farfán, 2006) que tuvieron los estudiantes entrevistados en su etapa de educación primaria pero, paradójicamente, éstos vinculan su inmersión en la educación escolarizada con experiencias de sufrimiento, angustia y sometimiento.

La aculturación forzada aparece de forma bastante clara en la narración de Humberto López cuando recuerda las experiencias escolares de sus padres. Los castigos físicos y simbólicos que les infligieron en la escuela con el propósito de que hablaran el

castellano, no las “lenguas salvajes”, han llevado a sus padres, según declara, a estimular en los hijos el olvido de la cultura tradicional, con el triste argumento de evitarles el dolor y sufrimiento que ellos tuvieron que vivir:

La directora era una hermana. Entonces, ella daba el castigo, y los rejaos los daba el cura. Él vivía lejos del internado, como a diez minutos, pero a la hora que sea que castigaban a alguien, aunque sea en la noche, lo llevaban a la dirección y le daban el castigo de tantos fuetazos y llamaban al padre a la hora que sea. Los estudiantes de distintas etnias se entienden porque todos aprenden a hablar español para poder ir al internado. En ese tiempo y ahora no le hablan allí nada de la propia cultura. En el tiempo en que estudiaron mis padres era fuerte la evangelización. A ellos sí les tocó más duro [...]. Si encontraban las monjitas a alguien hablando la lengua propia, lo castigaban porque decían que ésas eran lenguas salvajes, que tenían que civilizarse; y entonces el castigo era así: como regaban maíz en la cancha despejado al sol y los hacían arrodillar en el maíz y les ponían un ladrillo en las dos manos cogiéndolos, una hora o dos horas para que no volvieran a hablar la lengua; entonces, a ellos sí les marcó muy, muy duro y por eso nos transmitieron como ese dolor de ellos en forma de no enseñarnos la cultura porque ellos no querían que nosotros sufriéramos. Más o menos en los años setenta del siglo veinte. (Humberto López, Ciencia Política, 24)

Otras experiencias evocadas tienen que ver con el encierro y la sensación de pérdida de libertad, que es mencionada con profundo resentimiento, y con la imposición de las creencias religiosas, que es rechazada asimismo por la mayor parte de los estudiantes entrevistados, como es el caso de Moisés Palencia:

En el colegio lo que les interesaba es evangelizar, dar esas noticias, esas palabras. Un padre (sacerdote) de Leticia⁴⁸ los fines de semana se iba al colegio a celebrar esa misa, y resulta que ningún compañero quería saber de eso; y como era totalmente obligado y a la fuerza, impuesto por los profesores, por respeto a los profesores los compañeros iban obligados y eso a mí me daba mucho pesar. Y el profesor amenazaba que los compañeros que no íbamos a la misa no teníamos derecho a salir, quedábamos encerrados y además mandaba que nosotros limpiáramos el potrero [campo], lo que sea, por nosotros no aceptar las reglas, por no aceptar las reglas religiosas, por no creer. Porque ellos, en lugar de formar a los estudiantes, estaban imponiendo y eso era muy malo. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

También expresan malestar por tener que cumplir unas reglas y adaptarse a unas costumbres impuestas a la fuerza que no tomaban en consideración las que los niños traían consigo de sus comunidades de origen. A este respecto, Bodnar dice la siguiente:

⁴⁸ Capital del departamento del Amazonas

El primer impacto para las comunidades indígenas fue, sin duda, la imposición de esta forma de educación en espacios cerrados (internados), lejos de su cotidianidad, con horarios rígidos, en otro idioma y totalmente ajenos a su mundo donde, por si fuera poco, se separaban a los niños de las niñas. Sobre el particular también es ampliamente sabido cómo a los varones se les enseñaba carpintería, ebanistería, mecánica y agricultura y a las mujeres, como buenas empleadas domésticas que debían ser, se les entrenaba en oficios como la culinaria, limpieza de pisos, la costura, el cuidado de los niños. Todo ello en un ambiente aislado de su entorno (de selva o desierto), ignorando la distribución social del trabajo por sexo, propios de sus costumbres culturales ancestrales (Bodnar, 1999:76).

El no reconocimiento de las diferencias culturales les produjo algunos de los momentos más tristes que incluyen en sus relatos sobre su paso por los internados. Lo siguiente es lo que dice Moisés Palencia acerca de este tema:

Era llegar de un momento a otro a un sitio desconocido donde hay que cumplir las reglas impuestas por otra gente que no conocen las reglas tradicionales. [...] Y los niñitos lloraban más que todo por la comida, por la exigencia, y nosotros tratábamos de que tuvieran otro trato diferente, un trato mejor. Los profesores decían que todo se debía cumplir porque así debía ser. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Y esto otro es lo que señala Juan Goyes:

Luego estuve bajo la modalidad de internado. Allí estábamos de todas las comunidades indígenas de la región [...]. A todos los niños los cuidaba el mismo profesor, pero no se impartía nada de los conocimientos tradicionales, solamente la educación occidental. Allí nos separaban de nuestra familia. Recuerdo que yo lloraba todo el día (Juan Goyes, Ingeniería Industrial, 24 años)

Las narraciones continúan mostrando las situaciones que tenían que enfrentar los niños al llegar a estos lugares, quedando a merced de profesores y de compañeros mayores que ellos, de diferentes comunidades y con lenguas distintas. Mariano Yarí nos traza un retrato de estos niños que evoca imágenes de precariedad:

Los niños llegan sin cobijas o a veces los grandes se las dañan, o sea, que hay niños de cinco años que la verdad es triste verlos porque andan calvitos⁴⁹, sin chancas [descalzos]. Tienen sólo dos muditas de ropa. Entonces, era muy triste eso. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

En muchas ocasiones, las familias internaban a varios de sus hijos para que fueran educados en estas instituciones; sin embargo, no siempre los más pequeños podían estar acompañados ni ser cuidados por sus hermanos mayores, al no encontrarse cursando el

⁴⁹ Niños a los cuales les han cortado el pelo.

mismo nivel educativo. Así, estas experiencias, marcadas por el desconcierto y la vulnerabilidad, no eran mitigadas por el hecho de tener hermanos en el mismo internado, sino que todos ellos estaban igualmente a merced de las circunstancias.

Yo me acuerdo mucho. Mis hermanitos, uno tenía ocho y mi hermana mayor once años. Yo de lo que más me acuerdo es lo que más me marcó, como la distancia de estar alejado de mi papá y mi mamá, llegar a un dormitorio grande, amplio, y allí había hamacas y muchachos de diferentes comunidades, y los estudiantes eran de muy avanzada edad para los cursos. Había gente en 5° de primaria con diecisiete o dieciocho años. [...] Me acuerdo que yo una vez me salí a la cancha donde estaban jugando mis hermanitos y no me ponían cuidado, y el balón me cayó en la cara y me tiró al piso. [...] Tuve mucha fiebre durante toda la noche, estaba solo y yo lloré muchísimo toda la noche por mi papá y mi mamá. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

El cambio de vida era radical. En primer lugar, el reglamento demarcaba una organización de las rutinas diarias incomprensible para ellos, pues no tenían elementos de referencia para comprenderlas ni para actuar adecuadamente con relación a ellas. En segundo lugar, las tareas que se les asignaba adicionales a las académicas constituían una carga pesada, a lo que se unía la angustia por la escasa y, para ellos, extraña y desagradable alimentación, que avivaba su sensación de desarraigo cultural, pues como afirman Gonçalves y Franco:

Es un hecho fisiológico la necesidad de comer, pero el humano no come “cualquier cosa”, come lo que su cultura, su comunidad o su familia le ha enseñado a comer; este evento —sin duda necesario— está vinculado con lo ritual, con las creencias religiosas, con el imaginario cultural, etc., es un fenómeno sociocultural y no puramente biológico. (Gonçalves y Franco 2009: 72-73)

Humberto López describe la situación de forma detallada al recordar el rechazo que le producía la comida en el internado:

A las siete de la mañana entraba a clase, pero igual me tocaba con todos despertarme a las cinco de la mañana; levantarnos, luego venía la oración, luego arreglar el dormitorio, nos tocaba hacer el aseo. Todos teníamos que hacer el aseo del dormitorio y del internado, de los corredores, de los baños. A todos nos tocaba, desde los más pequeñitos. [...]. Después volví a ver mi cultura como un retorno. De cinco y media a seis era aseo general, el desayuno era corriendo, todo era corriendo. Uno medio se bañaba, se vestía y corría al dormitorio, pero todo era un campanazo: ¡tan, tan, tan!, porque a veces uno llegaba y ya no había pan o no había café para desayunar. Entonces, tocaba a todo el mundo correr, si no, había gente que se quedaba sin comida, que era un panecito y un cafecito. Luego nos daban una comida que era como una mezcla de la comida de la región [hace un gesto de rechazo]. Usted se puede imaginar sancocho con sardina de lata.

¡A quién le iba a gustar! Uno tenía que comer por hambre. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

La huida del internado es, según dicen los estudiantes entrevistados, una práctica frecuente, que se daba como una forma de evasión ante el rigor insostenible para niños que crecieron en formas de vida —creencias, prácticas, rutinas y sentidos— muy diferentes. La exigencia de leer o escribir solos se menciona frecuentemente como una práctica fatigante que, junto a otras tareas, les desbordaba:

Es difícil llegar a una casa a imponer las reglas. Yo no podía soportar más las reglas que los demás imponían, lo que los monitores decían. Yo veía muchos choques entre todos. Una de las cosas que no les gustaba a los estudiantes era estar encerrados. ¡Imagínese!, de siete a una de la tarde estudiando: salón-leer-salón-leer. Y después de una hora de almuerzo y luego de lavar la ropa, desde las dos hasta las cinco y treinta trabajo en el campo. Y por eso todos los compañeros vivían muy aburridos y otros se escapaban, y no volvían más al colegio por el reglamento. En el grado 9° no pude volver a mi casa en las vacaciones. Ahí mismo tuve que quedarme trabajando. Como terminan a finales de octubre, todos los compañeros se fueron. Yo con otros quince compañeros quedamos trabajando allá. Era un trabajo de máquina y de panadería. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Según el relato de Humberto López, dentro de los contenidos académicos de carácter obligatorio, se encontraba la misa, que por alguna razón —poco comprensible— era susceptible de evaluación:

En el internado, los días que había misa para los estudiantes eran los miércoles o los viernes. Todos los grados tenían que ir a la misa y los profesores los llevaban. Y de la misa tocaba hacer un resumen porque también daban una nota. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

A continuación, se narran otros eventos vividos por este estudiante (con cinco años entonces) y sus hermanos cuando trataban de liberarse de su encierro pues, a pesar del enorme riesgo que encarnaba, los tres tomaron la decisión de escapar. Si se atiende a la evocación que Humberto López hace de estos eventos, podrá apreciarse que experiencias como las referidas acaban afectando —al menos en ese momento— su motivación por la educación:

Cuando yo tenía cinco años y estaba interno, por ahí, para octubre, llegó un señor de la selva por el río de donde mi papá trabajaba, y nos trajo carne del monte que mi papá nos mandó. Y él dijo “Yo me voy a ir pasado mañana, por si le van a mandar algo a su papá, una carta o algo”. Mi hermano mayor era muy terrible, muy cansón, tenía problemas con las monjas, con los compañeros, tenía ocho años; entonces, mi hermano se voló [huyó]. Él dijo “Yo me voy a volar,

yo me voy para el monte, para donde mi papá, con el señor que va a ir”. Y mi hermana también se convenció y también se fue. Entonces, como ellos se fueron, yo también me fui con ellos, nos fuimos los tres. Estábamos como a un día de distancia en lancha con motor fuera de borda. Entonces, nos volamos, nos fuimos de ahí, ya no estudiamos. Cuando llegamos, mis papás se pusieron muy bravos. Les contamos que nosotros no estábamos acostumbrados a comer esa comida como nos daban allá. Es que es duro de creer, pero es así, nosotros no aguantamos. Mi papá ya no nos dijo nada, pues ya estábamos allá, ya no nos podíamos regresar. Desde allí, nos quedamos en la selva con nuestros papás. Cuatro años después salimos porque no nos dejaban trabajar la madera. Luego mi mamá ya nos matriculó en la escuela otra vez. Yo tenía como diez años, ya iba a cumplir los once cuando empecé a hacer el 1° de primaria [...]. A los dieciséis años terminé la primaria. Yo era buen estudiante como hasta el 9° del bachillerato, de ahí ya fui bajando. Cuando estaba en 3°, no había colegio en el pueblo, porque todos los que terminaban tenían que desplazarse a Leticia, y era más difícil en los internados de allá. Era más difícil porque ¡cómo los padres le iban a mandar carne o algo!, pues se podían volar. La educación era muy difícil. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

La motivación hacia el estudio de Humberto López se ve opacada por los sucesos desafortunados que vive en lo que estaba destinado a ser su proceso educativo. En cuanto a los contenidos académicos, algunos de ellos no eran suficientemente explicados por sus profesores ni aprehendidos, en consecuencia, por él como para generar el suficiente sentido y, así, continuar con éxito los siguientes niveles educativos, lo que en ocasiones le generaba un rechazo a la educación occidental. De su relato se desprende también que la escasez de recursos bibliográficos deterioraba la calidad de la educación recibida, pero era aun mayor el desgaste que le causaban los medios a través de los cuales se intentaba hacer frente a la escasez de recursos. Continúa así el relato:

Después del paro⁵⁰, crearon el colegio, y yo pude terminar los estudios, pero nunca se impartió ningún conocimiento propio. Las materias que más me gustaban eran Sociales. Matemáticas casi no me gustaba porque no entendía para qué yo iba a estudiar matemáticas. Los profesores en su mayoría eran de fuera, de otros lados, iban a trabajar allá. Lo académico tocaba muy duro porque era una sola biblioteca pequeña, sólo uno o dos libros. Uno tenía que esforzarse para aprender por turnos. Horas copiando en el cuaderno porque no había fotocopidora ni nada. Entonces, tocaba copiar todo el libro y luego pasárselo a otro compañero que lo copie y lo copie, para luego poder estudiar de lo que uno copió. Entonces, siempre el ejercicio de copiar y luego estudiar es muy duro. Los recursos son escasos. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

⁵⁰ Cese de actividades de la población solicitando un colegio convencional y la abolición de la modalidad de internado.

En el trabajo etnográfico realizado para el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas (Valentínez, 1982, citada por Wuest, 1995: 265), se concluye que:

[...] los aprendizajes escolares se sostienen en conocimientos culturalmente familiares a los niños, a partir de la persistencia de la lengua y cultura —en este caso de niños purépechas de México— en la interacción maestros-alumnos; los alumnos usan su lengua materna para dirigirse a los maestros, para auxiliarse en el aprendizaje de las grafías en español, y para solucionar operaciones matemáticas. Las dificultades para responder con éxito en español llevan al maestro a pensar ‘que no saben’ cuando, paradójicamente, han llegado a la solución correcta en sus cuaderno, apoyándose en su lengua y en sus propios procedimientos. Hace referencia también a otro tipo de situaciones escolares en las cuales la cultura indígena siempre está presente tanto dentro como fuera del aula. (Wuest, 1995: 265).

Wuest hace referencia igualmente a la investigación dirigida por Paradise (1994) en donde, desde una perspectiva antropológica, da cuenta de la apertura a la cultura de los niños (también referida en la anterior cita) que tiene lugar en dos escuelas rurales estatales de comunidades mazahuas de México. Los resultados de estas investigaciones constatan que la escuela puede convertirse en una institución flexible y adaptable, en la cual alumnos y maestros, a partir de sus actividades diarias, construyen conjuntamente maneras de interactuar e interpretar la actuación de los estudiantes y mostrar actitudes de reconocimiento y aprecio. Muestran de qué manera la organización social dentro y fuera del aula refleja la presencia de la cultura de origen (Paradise, 1994; Bertely, 1993, citadas en Wuest, 1995: 266), documentando, por otro parte, la fuerte influencia de la cultura indígena en la escolarización que experimentan estos niños, y con maestros rurales que en su mayor parte no son indígenas. Dan cuenta de la comunicación y comprensión intercultural que se logra a partir de las adaptaciones mutuas y espontáneas en la organización de las interacciones. Este reconocimiento e inclusión de la cultura de los niños indígenas en el quehacer educativo sucede aun cuando no existe la intención de promover su cultura, ni en términos formales (curriculares) ni informales (solamente el reconocimiento explícito y el aprecio). Sin embargo, es un intento o una experiencia que no aparece en ningún caso en los relatos de los estudiantes que hemos entrevistado.

Los recursos tecnológicos e informáticos igualmente llegaron de forma tardía y precaria. Al referirse a su primer encuentro con los computadores, este estudiante no hace referencia a las primeras capacitaciones recibidas para su funcionamiento —pues

casi nunca las hubo—, sino a la primera vez que vio uno, pues la máquina no estuvo disponible para el aprendizaje escolar hasta mucho tiempo después:

Yo conocí el computador como en el 98, cuando yo tenía como diecisiete años porque el director del internado compró uno, pero para la iglesia. Yo me acuerdo que la primera vez que yo miré un computador era chistoso [divertido] porque yo miraba al cura y veía que el cursor se movía para donde quería y pregunté: “Padre, ¿por qué se mueve eso así?”. Y me dijo que se movía por los ojos de él, que para donde veía se movía el cursor; entonces, yo me quedé así durante mucho tiempo, creyendo eso hasta que luego me enteré que era el *mouse*. El computador se incorpora a la educación en mi colegio hace poco. Por ahí en el 2004 llegaron los computadores, primero al pueblo en general. No llegó al internado, sino al pueblo; llegaron como ocho computadores para el pueblo. Había horario para adultos y para estudiantes, y precios para adultos y estudiantes. Se pagaba para acceder y de allí nos llevaron a conocer... Yo conocí por un profesor amigo mío que me llevó y me enseñó cómo entrar [...]. En el 2003 llegaron unos computadores al colegio y teníamos clases, pero los computadores no servían; llegaban y se dañaban, esos computadores que mandaban eran viejos [...]. En el tiempo de nosotros creo que mandaban basura. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

Siguiendo con la dimensión estrictamente académica, Mariano Yarí hace hincapié en el acceso tardío o la ausencia total de aprendizaje de la lengua inglesa; situación que, junto a otras deficiencias de la formación que se les da, son factores que sitúan hoy en día a estos jóvenes indígenas en desventaja frente a otros estudiantes que ingresan en la universidad:

Siempre la materia que más se me dificultaba era la matemática. Hasta 5° no veíamos inglés. Eso sucedía en todas las escuelas de la Amazonía o de la rivera del Putumayo donde yo crecí. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

Moisés Palencia expresa asimismo su descontento por la deficiente preparación académica que recibió en la escuela, enumerando los factores que, en su opinión, inciden en ello:

Pero lo académico sí es totalmente complicado por el ritmo de los profesores, por el idioma, porque los profesores, como es un internado completamente para indígenas... el papel de los profesores de motivar a los estudiantes de ese colegio es solamente enseñar a sumar y a leer, mas no a que los estudiantes de ese colegio se inclinen a la universidad. Solamente forman a los líderes como docentes para la lengua propia. En ese aspecto es muy básico ese colegio. En ese colegio yo fui el único que salió para la universidad en Bogotá. Eso es como una película. Allí terminé. En la fase del colegio estaban preparando al hombre de la selva para la selva, pero así es muy difícil comprender las cosas que pasan en otros espacios, en el mundo [...]. Como el colegio era manejado por unas monjas católicas, esa formación no se puede olvidar, pero yo digo que las raíces no se pueden olvidar. Allí en el Caquetá, hay grupos que van con la religión católica, como hay grupos que no quieren saber nada para no tener choques ni siquiera entre los mismos coreguajes [...]. Si realmente ese grupo quiere seguir esa religión, vaya, pero no dejen

sus creencias, porque sería injusto, sería como no aceptar a la mamá. Por eso mi papá eligió un líder que maneje ese grupo, porque si ellos andan solos, entonces, pueden desviarse al otro camino, haciendo las cosas que no deben. Los que querían inclinarse por la religión católica podían, pero respetando. A raíz de eso, mi hermano se vino a estudiar filosofía, pero sin idea de qué se trataba eso que iba a estudiar. Era ir a Bogotá a conocer. Pero me dice mi hermano: “La religión es muy buena, pero no nos satisface a nosotros como indígenas. Eso es como si nosotros nos vinculáramos a un grupo armado cualquiera de aquí. Eso no nos beneficia a nosotros. Lo que nos beneficia y satisface es nuestras tradiciones: el *yagé*, el *mambeo* todo eso, la charla en la maloca”. En este momento él es el que está organizando el grupo de ancianos para que todos los compañeros que se habían ido con la religión católica vuelvan a reconocer qué es lo único que hay. Con eso tenemos que regresar a la tierra. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

5.2.2. Los colegios

En otras ocasiones, se iniciaba a los niños indígenas en la educación occidental en los colegios convencionales, donde compartían el proceso educativo con los niños mestizos en la modalidad habitual de la educación pública colombiana. En estos casos, no dejan tampoco de experimentar procesos de aculturación puesto que, como indica Dubar (2000), la escolaridad modifica profundamente el contexto y el horizonte cultural de los estudiantes inmigrantes, provenientes de culturas como las que él denomina “comunitarias”, que entran de forma crítica en contradicción con la escolaridad cuando se cuestionan las creencias y valores interiorizados. En el mismo sentido, Dubar afirma: “las crisis de identidad, las pequeñas y grandes depresiones, las nostalgias y frustraciones no sólo tienen raíces psicológicas en la primera infancia o en la historia personal, singular” (2000: 190), sino que tienen también un marco social, razones “objetivas” en la historia actual.

En este sentido, Carlos Piñeres relata su experiencia de desmotivación por los estudios y los problemas de relación que tuvo con los compañeros y los profesores del colegio en que estuvo escolarizado. En este colegio se repite la práctica del maltrato físico en las aulas, y emerge una forma adicional de discriminación: las burlas, no solamente de los compañeros (en este caso, todos mestizos), sino de los mismos profesores, lo cual podría haber fracturado su proceso de adaptación a la escuela, tal como lo expresa el propio estudiante, a pesar de que –en su criterio– tenía competencias académicas suficientes para culminar con éxito su proceso educativo:

La primaria la hice en un colegio normal. En esa época es cuando se enseñaba a reglazos y a cocotazos [golpes en la cabeza]. Los wayúu estábamos insertándonos en el sistema porque

realmente no lo estábamos. Mi primo José se retiró del colegio por eso, porque no es aceptable en un proceso social cuando tus compañeros se burlan de ti, porque sí se burlan de ti, podemos arreglar [acordar una pelea] afuera o a la hora del recreo, pero cuando es el profesor el que se está burlando de ti, el tema es más complicado. A mi primo José le quedaba muy difícil adaptarse. Yo me desempeñé bien académicamente en la primaria. El bachillerato no era cosa de otro mundo, me adapté fácil, pero mis primos no. Tal vez es el instinto de supervivencia de cada grupo. Mis primos de entrada se resistían a ir al colegio; nosotros nunca nos resistimos a ir al colegio. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22)

El efecto de estas prácticas de exclusión se ve claramente reflejado en la auto-percepción que nos describe Clara Galindo, quien también fue expuesta a innumerables experiencias escolares –y extraescolares- negativas al ser alejada de su comunidad durante los primeros años de su vida. Adoptada a los cinco días de haber nacido por una familia mestiza, pero sin las oportunidades de lograr una verdadera adaptación al entorno de destino por las prácticas discriminatorias que tuvo que sufrir, se reencuentra accidentalmente en el pueblo con su hermana gemela, lo que le produce grandes desequilibrios emocionales que afectan a su proceso educativo, ya de hecho afectado desde su niñez. En la representación que ella nos ofrece de estos sucesos subyace el conflicto emocional, la baja autoestima y la vulnerabilidad producto de vivencias complejas que tuvo y tiene que vivir. Asocia de manera permanente estas situaciones con las dificultades académicas que narra:

Mi hermana no quiso estudiar, se volaba [huía] del colegio. Yo me enteré que era adoptada a los 11 años por parte de mis compañeros. Yo me miraba en el espejo y no veía parecido con mis hermanos: ellos tienen piel blanca. A medida que fui estudiando, fui comprendiendo muchas cosas. Yo despreciaba a mi hermana de sangre, pero ahora es lo contrario, ella ya no me quiere a mí. Yo primero estudié en una escuela, después con unas monjas, luego en un colegio religioso y luego en uno distrital. Yo me dedico al estudio, soy estudiosa, pero soy mala para eso, me incomoda mucho pasar a exponer, tengo problemas de aprendizaje, aprendo de manera muy lenta. En las tareas me va bien, pero al exponer se me va el conocimiento. (Clara Galindo, Trabajo Social, 22 años)

En el caso de Laurencio Vargas, que ingresó al colegio a los 10 años, este proceso de incorporación fue tardío si se tienen en cuenta los avances de los aprendizajes de niños mestizos a esta edad, con los cuales iba a compartir el mismo nivel escolar. Esto hace que perciba su inmersión en el mundo escolar como algo problemático, -en sus palabras- como “un campo de choque”, debido sobre todo al contraste entre formas de

aprendizaje diferentes, como las implementadas por las escuelas propias⁵¹ ubicadas en las comunidades de origen (en donde, entre otras cosas, se habla la lengua nativa y se hace énfasis en las costumbres tradicionales) y las de los colegios convencionales. En éstos los currículos “están organizados desde el pensamiento de la sociedad dominante y cuando se ha pretendido hacerlo teniendo en cuenta el pensamiento indígena se ha llegado a un gran cuello de botella: la dicotomía entre un pensamiento parcelado y un pensamiento totalizante” (Rojas, 1999: 54). La declaración de Laurencio Vargas puede explicar el abandono académico de muchos estudiantes que estuvieron escolarizados en estos espacios educativos:

Mi primera escuela era en lengua nativa. Quedaba cerca de la comunidad y era solamente para niños de mi pueblo; en esa época nosotros no manejábamos la lengua castellana, no teníamos esa formación. Yo llegué allí como de 10 años a primer nivel, allí comencé a entender [y] a escuchar el castellano, mas no hablar. Leía, mas no entendía. Escribía unas palabritas que me habían enseñado en la escuela. De allí llegar a un colegio es un campo de choque. La mayoría de los niños iban a la escuela pero no al colegio. (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

Un aspecto que aparece en la narración de Laurencio tiene que ver con la escasa competencia en castellano para enfrentar el colegio, en donde ya no se retoman los conocimientos ni la lengua originaria. En algunos casos, los contenidos escolares incluyen lectura y escritura en las lenguas autóctonas, pero como un conocimiento disgregado del total de conocimientos que se desarrollan exclusivamente en castellano, con las dificultades que ello conlleva para los niños (Rojas Curieux, 1999). Por otro lado, en el nivel de Primaria, se aprende fundamentalmente a “escribir y sumar”. Es la competencia básica que establecen los actuales estándares educativos en Colombia para este nivel educativo, que sería una adquisición simultánea con los aprendizajes tradicionales (ver la siguiente cita etnográfica) impartidos de manera sistemática en la escuela propia. Otro asunto resaltado por Laurencio alude a la imposición de creencias

⁵¹ Desde la ONIC –Organización Nacional Indígena de Colombia–, Rosalba Jiménez afirma: “Cuando hablamos de educación propia nos referimos a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y el sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos” (Jiménez, 2001: 136, citada en Castillo Guzmán, 2008: 24). El primer reconocimiento del movimiento indígena en política educativa es la promulgación en 1978 del decreto 1.742. Este decreto acuñó por primera vez el término educación indígena y le otorgó a los grupos étnicos la capacidad de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, hizo un llamado a la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconoció el derecho a que las comunidades indígenas eligieran y sostuvieran sus propios maestros y se complementara con los conocimientos propios (García, 1999: 82 citado en Castillo Guzmán, 2008: 20).

religiosas que, como hemos visto en otros casos, no le parece nada comprensible sino que, por el contrario, le produce confusión y considera que conlleva la subvaloración de lo propio, que el estudiante ve reflejada en el hecho de que los mayores hayan abandonado la comunicación de la cultura propia:

En esos años tratan de que uno aprenda a escribir bien y sumar para que uno llegue al colegio por lo menos con eso. Enseñaban todo lo que tenía que ver con la cultura propia. Luego al entrar a 4° y 5° ya es en castellano. A mí me gustaban mucho las matemáticas y el dibujo, pero no entendía por qué venían a hablar a los niños de manera metafórica de la religión y nos hacían confundir. Nos complicó mucho y trataban de subvalorar las cosas de nosotros; entonces, muchos de los ancianos cayeron en ese cuento y dejaron de hablar y de enseñar. (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

El estudiante continúa expresando las dificultades del proceso educativo al referir los escasos esfuerzos que desarrollan los maestros para que sus alumnos puedan hacer una apropiación significativa de los conocimientos impartidos. Al reproducir las epistemologías hegemónicas, los contenidos académicos no lograban generar la vinculación suficiente con las identidades, la historia ni los entornos de los estudiantes indígenas, perdiendo así una de las funciones primordiales de la educación: el incremento de la valoración de sí mismo, Adela Franzé (2008), en su contribución al análisis de los debates suscitados de los últimos años sobre la cuestión de la cultura, la identidad y el origen, en el marco de una educación que aspira a valorizar y promover la diversidad cultural en los países europeos a través de los programas de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO), hace un recorrido por diferentes perspectivas (teoría del déficit, pedagogía y sociología crítica, movimientos sociales y diferentes corrientes intelectuales) que se han ocupado de ello resaltando que las discrepancias entre ellas expresan las múltiples y complejas dimensiones –tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto- que involucra el fenómeno escolar. Franzé afirma que estas aportaciones han contribuido a generar nuevas estrategias y nuevos modelos pedagógicos que abren la escuela a la diversidad, sin embargo, coincidente con lo expresado por los jóvenes en el presente estudio, “mientras algunos niños (los más cercanos a la cultura escolar) se encuentran en ventaja respecto al capital cultural tácito que la escuela exige en su funcionamiento, el *desconocimiento* escolar de los capitales culturales de los ‘otros’ niños (su negación y ocultamiento) los sitúa en una posición de desventaja y somete habitualmente a una experiencia reiterada de

frustración y fracaso” (2008: 262). Como ejemplo, se puede observar en la siguiente narración:

Sobre la inserción al sistema, yo recuerdo mucho que veíamos historia, y nos explicaba que las comunidades indígenas en Colombia eran los chibchas, los caribes, y los arawak; entonces, nosotros volvíamos a reproducir ese esquema de conocimiento y no teníamos la noción de que nosotros, los que estábamos en esos salones, éramos descendientes de algunas de esa tres culturas o éramos una de ellas. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

La negación estratégica de la identidad aparece en el recuerdo de estas primeras etapas de escolarización de los niños en los colegios convencionales, para evitar lo que, desde el punto de vista de algunos estudiantes, era una expresión de negación y discriminación (Czarny, 2007). Coincidiendo con las afirmaciones de Giménez (2000), la característica más relevante de la identidad es su permanente plasticidad, es decir, su capacidad de reacomodación, de modulación e incluso de manipulación. En esta perspectiva de *estrategia identitaria*, la identidad aparece como un medio para alcanzar un fin, en este caso, aun desde muy pequeños, los niños aprenden a tener un cierto “margen de maniobra” como forma de prevención ante los actos discriminatorios como los mencionados abajo por Carlos Piñeres. Sin embargo, para Giménez (2000) esta estrategia tiene sus límites, no significa que los actores sociales sean completamente libres para definir su identidad según los intereses materiales y simbólicos del momento, sino que está sujeta al marco estructural, a la situación social, a la correlación de fuerzas entre los grupos, a las maniobras de los demás y, para el caso de los niños indígenas, a su condición etaria y de género que, como veremos más adelante, se transformará al convertirse en jóvenes universitarios. En palabras de Giménez, refiriéndose a las resurgencias y recomposiciones identitarias de los grupos en México:

No debemos pensar en identidades indias por largo tiempo soterradas o en estado de hibernación, sino en la reinención estratégica, por parte de ciertos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un Estado liberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad. (Giménez, 2000: 61).

Tal situación se ve representada en las palabras de Carlos Piñeres:

Casi negábamos nuestra condición de wayúus para ser aceptados en el sistema nuevo. En los colegios estábamos mezclados. Se daban todas las clases en castellano, el wayuunaiki no existía. Negábamos, no sé si consciente o inconscientemente, para ser aceptados en el sistema, la condición de wayúu. Tú miras en otras latitudes y el concepto de paisano se asimila a connacionales. Allá el concepto de paisano era de discriminación; entonces, uno evitaba.

Cuando te decían “paisano” o “paisanito” era que te estaban evitando, estaban marcando una línea entre el otro y yo, pero no en función de reconocerlo como diferente, sino para negarlo. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

Para Gabriela Czarny, los testimonios de los estudiantes indígenas sobre sus experiencias de escolarización —en ese caso en México— muestran parte de la estigmatización y segregación de que son objeto por el hecho de pertenecer a un grupo indígena en situación de migración. En su criterio, aunque no se aprecie a simple vista, dichos testimonios dejan en evidencia distintos aspectos relacionados con ello. Czarny refiere señalamientos sobre la experiencia escolar por parte de los estudiantes investigados por ella muy semejantes a los que expresan los entrevistados para este estudio, tales como que les fue “muy difícil” o “haber luchado más que otros” para acceder a la escuela y enfrentar la discriminación por pertenecer a grupos indígenas. Las diferencias culturales, al ser detectadas por los maestros, no son tomadas en cuenta desde una “ideología magisterial de la igualdad” (Czarny, 2007:248) , y otras veces no son descubiertas a simple vista por las razones mencionadas anteriormente relativas al *ocultamiento*, por parte de estos estudiantes, de su origen indígena por miedo a la segregación y, en parte, por la identificación —que, en ocasiones, se siente como discriminación— de la población indígena con el hecho de hablar la lengua nativa. Abajo y Carrasco (2004), encontraron este tipo de estrategias de *invisibilidad étnica* entre las estudiantes gitanas que estudiaron en España:

Las dificultades en la negociación dual de una identidad no aceptada o no prevista ni dentro ni fuera de la minoría se pretenden resolver por medio de la invisibilidad étnica (‘racelessness’) que, más que un proceso de camuflaje, incluye la adopción de pautas y estilos mayoritarios [...] en el seno de las instituciones educativas. Estas estrategias llegan a tener un peso espectacular en los procesos de desarraigo o de abandono escolar en fases críticas de la escolarización, especialmente en la enseñanza secundaria, por lo que la autora [se refieren a Fordhan,1988] califica sarcásticamente sus efectos como una ‘victoria pírrica’ del grupo minoritario, que no sufre sino los efectos de la reproducción de suposición subalterna. (Abajo y Carrasco, 2004: 105)

En Colombia, las escuelas de la educación inicial —donde la lengua propia era parte del contenido curricular— estaban generalmente muy alejadas de los centros urbanos, pero cercanas a las viviendas de las familias indígenas, y presentaban, según los relatos, grandes limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los colegios —cuando los niños avanzan a niveles más adelantados—, la disociación lingüística y la no

utilización de la lengua nativa para la incorporación de los nuevos conocimientos se suma a la obligatoriedad de estudiar una tercera lengua, la inglesa, cuyo aprendizaje presentaba un mayor grado de dificultad, entre otros motivos, porque no era impartida por personas con suficientes conocimientos pedagógicos para áreas específicas. Adicionalmente, era muy frecuente que los niños tuviesen que aprender y comunicarse en una cuarta lengua, ya que era común que el padre hablara una lengua distinta a la de la madre. Desde la perspectiva del marco el desajuste familia-escuela, se ha desarrollado una estrategia de intervención conocida como ‘congruencia cultural’ en la instrucción, que propone identificar los patrones comunicativos e interactivos de los niños y las niñas de grupos minoritarios en sus propias comunidades para luego organizar la enseñanza en el torno a una aproximación a estos patrones (Poveda, 2003). Estrategia pedagógica que, desde mi punto de vista, sería de gran utilidad para evitar la confusión a la que son expuestos los niños indígenas cuando llegan a las instituciones de educación formal.

En Mitú estudié la primaria y la secundaria. Allá en los colegios están mezclados de diferentes etnias. Yo entré como a los siete años al colegio. En la Escuela Normal Superior [cerca de la comunidad] se dan materias que se llaman lenguas autóctonas, y vemos esas materias donde aprendemos a escribir en nuestro idioma, como un curso aparte del resto, pero toda la educación se hace en castellano. No tuvimos una buena enseñanza. En cuanto al inglés, era muy escasa, porque el profesor de nosotros era un ingeniero. Mi mamá habla lengua desana y tukano, y mi papá habla desana y guanano, o sea dos lenguas. Hay personas que hablan hasta cinco lenguas. (Maribel Bello, Licenciatura en Inglés, 24 años)

En otros casos, sobre todo en algunas comunidades de la región andina —como las del pueblo misak-nasa—, en la educación primaria de la época en que los estudiantes llegaban al encuentro de la educación occidental, ya se estaban dando los primeros ensayos básicos de etnoeducación, o se tomaban en consideración algunos elementos de la lengua nativa y las tradiciones de los niños. De todas maneras, la educación, en la mayoría de las ocasiones, seguía en manos de comunidades religiosas de carácter misionero que, al decir de los estudiantes, tenían en cuenta los saberes propios pero solamente al iniciar la escuela:

Desde los cinco años me ingresaron en la escuela de la vereda de Guambía. En la vereda donde vivo estudié 3°, 4° y 5°. Allí te enseñan a leer, te enseñan lo normal, pero también te enseñan el complemento del idioma propio, la cosmovisión propia. Claro que eso es desde la misma familia, pero te fortalecen más para que tengas en cuenta que eres indígena y que eres misak. La

mayoría de compañeros donde yo estudiaba eran misak de mi comunidad; la mayoría, no todos. En esa época había unas monjas que habían ingresado a Guambía; entonces, estaban algunos profesores blancos, digámoslo así, y el resto eran misak, hombres y mujeres. La primaria la hice hasta tercero y luego me bajaron al pueblo e ingresé a un colegio religioso femenino. Allí hice el 5°. (María Díaz, Comunicación Social, 26 años)

En el caso de Karla Rozo, los primeros ejercicios de combinación de contenidos de aprendizaje occidentales y tradicionales, como en el caso anterior, se limitan al estudio de la lengua propia como contenido desagregado. Aunque se inicia en las escuelas comunitarias un proceso de refuerzo de la cultura con los niños más pequeños, los esfuerzos solamente cubren –como se ha señalado– las etapas iniciales de la educación, abandonándolos al ingresar a etapas más avanzadas, donde el sistema educativo es completamente indiferenciado. Bourdieu y Passeron (2001) indican que el conjunto de aprendizajes asociados a la conducta cotidiana de la vida, adquiridos particularmente por medio de la lengua materna y la influencia de las relaciones de parentesco, se dominan desde la práctica, generando disposiciones complejas y marcadas simbólicamente, que predisponen de forma desigual –según los grupos o clases– a dominios simbólicos de otro orden como las matemáticas o el arte. Para estos autores, “el éxito de toda educación escolar y en general de todo trabajo pedagógico secundario depende fundamentalmente de la educación primera que la ha precedido, incluso y sobre todo cuando la escuela no tiene en cuenta esta prioridad en su ideología y en su práctica y hace de la historia escolar una historia sin prehistoria” (2001: 60).

Empecé mi primaria en una escuela rural en el resguardo de donde provengo. Allí la educación está a cargo de profesores de la comunidad que son avalados por el cabildo indígena, que es la autoridad para nosotros. Nuestro idioma se llama nasayuwe. La educación se desarrolla por medio del PEC [proyecto educativo comunitario]. Éste consiste en que aprendemos matemáticas, español, pero sin dejar de lado la cultura, que es nuestro idioma, las costumbres. Ahora se está diseñando un programa que se llama *lutllescue*, que quiere decir niños pequeños. La idea es empezar en cuanto al idioma con niños desde los dos o tres años, que ya están empezando a hablar cuando ya entramos a un colegio o escuela; la idea es seguir reforzando el idioma. Se inicia desde muy pequeños para reforzar el idioma. Las escuelas quedan un poco retiradas de las casas. Tenemos que caminar una o dos horas; a mí me tocaba por una vía despoblada, pero a mis compañeros les tocaba por trochas. Allí todos eran de la comunidad. El bachillerato lo vine a hacer acá a Bogotá. La adaptación fue muy difícil. Mis papás ya vivían acá. Yo crecí con mis abuelos maternos. Mis papás ya vivían en la ciudad hace mucho tiempo. (Karla Rozo, Psicología, 22 años)

La mayoría de los estudiantes recuerda el inicio de la pérdida de los principales rasgos culturales en la infancia, especialmente la lengua propia, debido a la inmersión en la educación escolarizada, principalmente aquellos provenientes de pueblos de la región amazónica, donde es más temprana la salida y el desarraigo de sus comunidades. Franzé, en su análisis del lenguaje en contextos multiculturales, muestra cómo la escuela establece una relación distanciada –de exterioridad- con los objetos de aprendizaje con las experiencias lingüísticas y “culturales” anteriores del estudiante, esto es, con sus *habitus*, con sus maneras de pensar, sentir y hacer. Por tanto, la misma escuela “crea unas condiciones generales de producción de resultados que requieren - para unos chicos más que para otros- la ruptura con el sentido práctico, es decir, con las prácticas espontáneas del sentido común (lingüístico y cultural)” (2001: 316). Para la autora, las diferentes formas que desarrollan los niños en la escuela son las propias de relacionarse con el conocimiento escolar, aunque en algunas ocasiones esos esfuerzos de adaptación sean discrepantes, frágiles y fallidos. Es lo que dejan ver las palabras de Juan Goyes:

Desde muy pequeño entré a la escuelita, en ese lugar ya no escuchaba la lengua nativa y la cultura poco a poco fue cambiando. (Juan Goyes, Ingeniería industrial, 24 años)

Juana Baza, joven universitaria que se declara no indígena pero que creció en la comunidad indígena guanano y ha seguido un proceso educativo similar al de sus compañeros indígenas, con los que comparte el mundo universitario en Bogotá actualmente, nos ofrece otra perspectiva sobre las experiencias infantiles en su lugar de origen y sobre la discriminación que sufren los niños indígenas. Por ejemplo, se les ubica obligatoriamente, según afirma, en uno de los dos colegios de la región, dando por hecho que la expectativa educativa indígena se limitará a la enseñanza en escuelas y colegios de esta región. Primordialmente, un colegio es para los estudiantes indígenas y el otro para los hijos de las familias “importantes” del lugar. Ello es congruente con la perspectiva de Bourdieu y Passeron (2001), quienes proponen que las instituciones escolares actúan, de modo predominante, facilitando los procesos de titulación y los reconocimientos educativos a estudiantes provenientes de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, reproduciendo, legitimando y reforzando las condiciones de origen; lo que, sin embargo, se tiende a justificar a través de una ideología del don, según la cual los estudiantes exitosos (que mayoritariamente pertenecen a esos sectores privilegiados) están dotados de unas capacidades de las

cuales carecen los demás (2009: XIX). Para estos autores, el éxito de toda educación escolar y, en general, de todo trabajo pedagógico depende fundamentalmente de la educación primaria/familiar que le ha precedido, incluso –o, más bien, sobre todo– cuando la escuela no tiene en cuenta esta circunstancia en su ideología y en su práctica, y hace caso omiso de las condiciones previas de los sujetos.

Por otra parte, los materiales didácticos –como las cartillas de lectura– no ilustran con elementos reconocibles por los estudiantes indígenas los contenidos curriculares trabajados, dificultando así el establecimiento de vínculos con su realidad cotidiana y la integración de los significados con los nuevos códigos:

Ellos [niños indígenas del pueblo guanano] iban al mismo colegio de todos los demás. Hay dos colegios, uno de la gobernación y una Normal manejada por religiosos. Allí estudiaban mis amigos indígenas. El 80 % son indígenas. El otro colegio es de los hijos de los colonos, de los diputados, de los representantes a la Cámara, de los comerciantes. La Normal es destinada más para los indígenas que el otro colegio. Las cartillas eran con temas occidentales y en español, no había libros que abordaran temas indígenas. Estaba en 8°. Todos los niños aprendían en las primeras cartillas, que hablaban de bicicletas, de autos. Tenía como trece años. La primaria es con profesores indígenas y blancos, y los indígenas enseñaban en español y los libros y las cartillas eran en español, y los niños preguntaban por las imágenes de la cartilla. (Juana Baza, Trabajo Social, 24 años)

Los adolescentes eran formados primordialmente para la docencia en las *escuelas normales*⁵², sin prever para ellos la posibilidad de los estudios universitarios y el desempeño profesional.

5.2.3. El bachillerato (educación media)

El siguiente nivel educativo, el bachillerato, sitúa –en términos ideales– de una manera mucho más cercana y directa a los jóvenes indígenas en el camino hacia la universidad. Sin embargo, el número de estudiantes que terminan estos estudios es bajo con relación al número que inicia la escolarización. En el transcurso de este proceso complejo para los estudiantes, el porcentaje del abandono escolar es muy elevado⁵³ por razones como

⁵² La Escuela Normal es una institución destinada a la formación inicial de maestros, en especial para la enseñanza primaria. Se adquiere el título de maestro (Zuluaga Garcés, 2010).

⁵³ En el análisis de la ELCA (Encuesta longitudinal colombiana de la Universidad de los Andes, 2010) – uno de los más recientes estudios sobre el tema de la deserción de estudiantes indígenas en la educación convencional– indica el grado de abandono escolar de la población indígena en su paso del nivel de primaria al de secundaria. Así, el porcentaje de estudiantes indígenas que ingresaron a Básica Primaria (1

la falta de recursos, la dificultad para desplazarse a las instituciones educativas o la pérdida de interés por el estudio, pero también por otra serie de motivos que, por lo general, no se tienen tan en cuenta, entre los cuales, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en 2011, indica los siguientes:

En el caso de las mujeres indígenas, el embarazo es un factor que incide directamente en la deserción escolar, al igual que la presión familiar para el cuidado del hogar y la generación de ingresos. Por otro lado, los hombres indígenas también abandonan sus estudios debido a sus obligaciones económicas con el hogar, sumado al bajo retorno que la educación representa para ellos debido a factores discriminatorios que se ven reflejados muchas veces por la raza y el color de la piel. Al respecto, conviene reiterar la tendencia de los hombres por proyectarse en un medio productivo y la tendencia de las mujeres por mantenerse en un medio privado que en su mayoría envuelve espacios domésticos (CIDH, 20011, citado en Flórez y Bravo, 2013: s/n)

En esta investigación se ha encontrado que, a veces, una de las razones del alejamiento escolar es la negativa de los padres a que sus hijos se aventuren más allá de las fronteras culturales más o menos conocidas o, en el caso de las niñas, el temor al mundo desconocido que tendrán que enfrentar y la preocupación de perderlas, dado que culturalmente están destinadas para roles, primordialmente los domésticos, para los que no se precisan estudios escolares. Al respecto, en Colombia ocurre actualmente lo mismo que Bertely (2007) refiere en términos generales, esto es, que las comunidades indígenas se hallan inmersas en lo que la autora denomina “falso dilema” cuando algunas autoridades, organizaciones y académicos indígenas insisten en “defender la tesis dicotómica y exacerbando el esencialismo étnico e ideológico” (Bertely, 2007: 203), que ubica, en un extremo, el aprendizaje de la lengua hegemónica, la escolarización y la profesionalización como características propias del mestizaje y la ciudadanía, y en el otro, la preservación de la lengua, las costumbres y, en general, la tradición de las propias comunidades como indicadores de la pureza étnica. Éste es un dilema que sigue ubicando a los/las estudiantes indígenas en una disyuntiva que no todos están dispuestos a hacer suya:

Luego ingresé a otro colegio religioso, y allí hice todo el bachillerato. En el proceso no se iba perdiendo el conocimiento propio porque mi familia me recalca mucho de que yo era indígena y que yo tenía que trabajar la agricultura. Anteriormente lo había rechazado, pero ahora como

a 5 años) fue del 66.09%. De esta misma población, avanzó a Básica Secundaria (6 a 13 años) tan sólo el 14.67% (Flórez y Bravo, 2013:s/n)

uno también da a conocer las capacidades que tiene... Yo estaba estudiando, pero tenía en cuenta que era indígena y que era misak. En el colegio donde yo estaba éramos muy pocas indígenas; entonces la mayoría eran mestizos... Por eso te digo que es desde el hogar, porque a algunos padres les interesa que la niña cambie su forma de ser, o sea, que sean como ellos; entonces, a algunas compañeras les daba pena decir que eran indígenas. Y no, a mí era todo lo contrario, yo decía que “soy guambiana”, yo decía que “soy misak”. Y a veces hasta hablaba el idioma propio, les enseñaba a ellos. Entonces, las hermanas, como eran religiosas, hacían sus misas y todo eso; entonces, yo no entraba, y ellas sabían y no me obligaban, y muchas compañeras indígenas como yo iba[n] con ese paso. Entonces, se unieron a mí y muchos indígenas luego no entraban a esos espacios; tuvieron que respetarnos. No había ningún conocimiento propio, todo era de occidente. Lo propio yo lo aprendí en mi casa y en las reuniones a las que yo iba, en las asambleas comunitarias con los taitas y con los mayores. (María Díaz, Comunicación Social, 26 años)

Dice Dubar: “el acceso de las mujeres a la autonomía, a la vez económica, mediante el trabajo asalariado y mediante el control de la procreación, su liberación, aún lenta y relativa, de las obligaciones de índole doméstica” (2000:72), expresado todo ello en el ingreso cada vez más frecuente a los niveles más avanzados del sistema educativo, como la universidad, se puede ver también en las comunidades indígenas en Colombia. No obstante, esto implica que ellas tienen que enfrenten dificultades adicionales pues, en las comunidades tradicionales, como dice Dubar:

La subordinación es generalizada de las mujeres a un hombre o a un grupo de hombres (el padre, el marido, los ancianos, los sacerdotes, etc.). La dominación masculina, si bien no constituye una constante histórica (ya que está en camino de ser puesta radicalmente en cuestión), representa una constante comunitaria: lo que Francoïse Héritier llama “la valencia diferencial de los sexos” y está presente allí donde domina la lógica comunitaria y la imposición de un orden simbólico basado en el respeto a la tradición. En todas las comunidades estudiadas por los antropólogos, la diferenciación de los sexos que justifica la división sexuada del trabajo aleja a las mujeres de la esfera del poder y las constituye como grupo distinto limitado a la esfera doméstica. Desde entonces, esa operación aparecía a todos, comprendidas las mujeres, “natural”, ya que es conforme a todas las creencias colectivas de la “comunidad” y no se observan variaciones en lo que aparece como una especie de fundamento del vínculo comunitario. (Dubar, 2000:73)

No obstante, poco a poco las mentalidades han ido cambiando hacia la búsqueda de cambios para los hijos, incluso de las niñas —tradicionalmente muy resguardadas—, lo que lleva a los mayores a fomentar la transformación de las vidas de las nuevas generaciones o a interesarse por formar a los hijos en conocimientos que les permitan enfrentar de manera más adecuada los encuentros con la cultura hegemónica.

Volviendo a las narraciones de los estudiantes, Karla Rozo comenta que, solamente cuando llegó al colegio en Bogotá, pudo tener acceso a mejores recursos educativos. Sin embargo, las instituciones no preveían —al parecer— estrategias niveladoras de las grandes diferencias que de entrada presentaban los estudiantes, que no habían recibido la misma preparación. Esto les implicaba un esfuerzo y un tiempo añadido de aprendizaje, autodidactamente o con la colaboración de compañeros que les podían dar algún tipo de orientación:

Cuando estaba en 9° tuve por primera vez acceso a los computadores; fue un poco complicado porque yo no había estado en contacto con la tecnología, solo hasta cuando llegué a Bogotá había computadores, pero yo no sabía; en cambio, mis compañeros del mismo curso ya los manejaban. Tenía una compañera que se encargó de darme las instrucciones básicas: los profesores no tuvieron en cuenta que yo no había tenido contacto con la tecnología y no me dieron una asesoría especial ni me preguntaron, pero ahora siento que estoy nivelada. (Karla Rozo, Psicología, 22 años)

El bachillerato es una etapa difícil para los estudiantes entrevistados, que se hallan entre la niñez y el inicio de la juventud. Sin embargo, al lograr llegar a este nivel educativo, la mayoría de los ellos ya han superado muchas de las desadaptaciones de la primera infancia y el extrañamiento inicial de la escolaridad, y aunque no se puede separar tajantemente los dos grupos etarios, el cambio de actitud de los adolescentes frente al proceso educativo y de socialización es notoria. Ya Margaret Mead (1990), en 1928, posibilitó la comprensión tanto de la adolescencia como de la niñez como construcciones sociales históricamente situadas e históricamente cambiantes, “aunque en ambos casos —según recuerda Szulc-, el sentido común occidental -profundamente marcado por la creencia en una ciencia objetiva- remite esas categorías al ámbito de la naturaleza, tomando los cambios fisiológicos como determinantes de transiciones sociales” (2006: 26). De todas maneras, los adolescentes indígenas ya han dejado a un lado lo que, desde la perspectiva de esta última autora, la cultura hegemónica occidental ha construido como imaginario de la infancia, es decir, un tipo de persona que aún no se ha integrado a la vida social, definida como carente de atributos como autonomía, responsabilidad de sus actos, facultades cognitivas y capacidad de acción social; en definitiva, “como objetos de educación, cuidado, protección, disciplinamiento o de abandono, abuso y explotación” (Szulc, 2006, 27).

La perspectiva antropológica de la adolescencia, como la de la niñez, debe pasar inevitablemente por un enfoque cultural, puesto que –como afirma Téllez– “analizar el periodo generacional denominado adolescencia desde la disciplina de la antropología social supone reflexionar sobre la construcción cultural de las diversas etapas de edades que cada cultura establece en su organización y jerarquización social” (2013:53). Por tanto, considerar a los estudiantes indígenas en el nivel de bachillerato puede hacerse desde dos puntos de vista diferentes. El primero, el de las instituciones, consiste en enfocarlos como ubicados en una fase etaria de transición hacia la adultez y, por consiguiente, liminal, recayendo sobre ellos todos los efectos de los estereotipos asignados por la cultura occidental a esta etapa de la vida. De otro lado, las comunidades, la familia y los mismos estudiantes se perciben culturalmente como adultos, que ya han alcanzado la autonomía y la madurez necesarias. Esto implica que debe diferenciarse la edad como condición social, que asigna una serie de estatus y de roles desiguales a los sujetos, y la edad como imagen cultural, que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados distintos (Feixa, 1996). Los estudiantes entrevistados, como se verá en citas etnográficas expuestas más adelante, se encuentran escindidos a esta edad, de manera más intensa que antes, entre la tradición que forma parte de sus afectos más cercanos y las nuevas y seductoras formas de subjetividad que les ofrece el mundo de los jóvenes occidentales de su misma generación.

Sin embargo, al ingresar al bachillerato, la experiencia escolar ya adquirida en Primaria hace posible que los estudiantes desarrollen un grado de agencia social que les permite una mayor participación y análisis de las situaciones que experimentan, así como la emergencia de una mirada crítica hacia sus vivencias.

A través de los relatos de otros estudiantes, se hace evidente la satisfacción personal con su desempeño estudiantil tanto en las áreas académicas como en su actuación de liderazgo y participación, que posibilitaron promover cambios en la situación que tenían que afrontar al ser una minoría en el plantel educativo. En estos casos, consiguieron forjar ventajas para el futuro, como la capacidad de poderse desenvolver mejor en los contextos que Mariano Yari, para poner un caso, denomina “blancos”, aunque a cambio de la transformación o la pérdida de algunas de sus tradiciones:

Yo creo que yo hice algo muy interesante en ese colegio, y es que desde el 8° a mí me gusta mucho el discurso y la cuestión sociopolítica. Desde 2° de primaria fui personero estudiantil, hasta 11°, pero fue un proceso duro porque, pues, era un indio, porque éramos cuatro indígenas

en medio de una población de unos 300 estudiantes, o sea, se nos notaba a los 4 indígenas. Hasta 8° yo era buen estudiante, pero después me acondicioné al ritmo del pueblo y me volví un poco vago, digamos, pero gano unas cosas como habilidad para desenvolverse en medio de gente blanca, pero perdí la dedicación y la disciplina con la que venía desde la casa. En 10° empecé a moverme como en lo político y el concepto del indio en ese colegio cambió cuando yo fui personero estudiantil. Eso ayudó a que hoy en día, pues, ya haya muchos indígenas y no se sientan como tan mal. En el bachillerato, no volví a escuchar mi idioma porque era un colegio mestizo, aunque sí lo hablo siempre con mi papá, más que todo en el *mambeadero*, en los espacios rituales, cuando vuelvo. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

Las comunidades religiosas misioneras captaron, en esta etapa escolar, a muchos de los estudiantes aventajados en los estudios para seguir la vida religiosa, con el fin de servir de vínculos efectivos para la evangelización de otros jóvenes indígenas. Algunos siguieron este camino sin entender los alcances de dicha decisión, pero en otros casos, como el que se narra a continuación, fungió como estrategia política de resistencia. A algunos de los estudiantes que optaron por esta vía de desarrollo académico, les sirvió como puente para alcanzar los estudios universitarios:

Estuve en el Seminario con una comunidad religiosa. A mí me tocó un grupo de formadores un poco liberales, de la teología de la liberación. Entonces, eso me facilitó mucho para orientarme hacia la cuestión social, como al pueblo, al discurso de lo popular y me dieron la posibilidad de ir con otros dos compañeros a Toribío [Cauca], donde ellos tienen misión; la idea era experimentar lo que es la misión. Yo estaba en el nivel más básico. A mí me enviaron allá por el hecho de ser un indígena y se esperaba que yo fuera a conocer los procesos que se llevaban en el Cauca, pero los padres siempre me vieron como un experimento social que tenía que ir a conocer a otros indígenas. Yo lo considero así, pero me fue muy bien. El gran problema es que la relación con los otros indígenas se realizó de una manera bastante laica —diferente a la esperada—, no tanto como el seminarista indígena, sino como el otro compañero indígena, y la relación con los jóvenes fue ésa, con el indígena, con el paisano. Eso me hizo mantener en un contexto diferente a los compañeros; esto al final hizo que los padres me dijeran: “Bueno, muchacho, ¿por qué no se toma un tiempo? Usted tiene muchos potenciales políticos, le vamos a dar el permiso”; entonces, yo tuve la posibilidad y me vine a estudiar a la Universidad Nacional. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

Sobre este mismo aspecto, Carlos Guerra refiere lo siguiente:

Siendo muy pequeño, en mi comunidad me crié con mis padres y mis abuelos, netamente indígenas, y siendo muy pequeño salí a Puerto Leguísimo a hacer mi bachillerato en un internado. Después de terminar, me fui para Medellín a un seminario para sacerdotes. Estuve en el Seminario Misionero del Espíritu Santo en la Ceja, Antioquia, por tres años y luego me vine a

Bogotá al Seminario Mayor de Bogotá; y me retiré del seminario y regresé para mi comunidad. Allí ejercí varios años como docente, luego me retiré y me trasladé para la ciudad de Leticia. Allí viví alrededor de 15 años y por circunstancias de la vida, la educación contratada, conociendo mi perfil, me llamó para ser docente en el colegio Casa del Conocimiento, que está ubicada en la Chorrera. Las instalaciones que había dejado la Casa Arana⁵⁴ se convirtieron en un colegio para todo el resguardo indígena. Ahí fui uno de los primeros profesores y me retiré. En el segundo semestre del 97 llegué a Bogotá en el proyecto que el Jardín Botánico José Celestino Mutis tenía con unos sabedores líderes indígenas en la construcción de la maloca huitoto del Jardín Botánico; a petición de los mayores, me vine como traductor de qué es lo que ellos hacían en esa maloca, pero el proyecto se nos acabó y a partir de ahí entré en la Nacional a estudiar filosofía. Yo ya venía con la filosofía religiosa [...], la teología. (Carlos Guerra, Filosofía, 34 años)

La capacidad para los estudios puede apreciarse en la superación de las dificultades, pese a las cuales estos estudiantes continúan con el anhelo de ser los mejores, como en el caso de Carlos Piñeres, quien persiste en estudiar a pesar de la desmotivación y el abandono del proceso académico por parte de sus familiares, contando sólo con una madre preocupada por lo que creía que era el camino más adecuado para su hijo:

Pero me adapté rápido. De hecho, fui el mejor bachiller de mi colegio. El colegio queda en Uribia y, por ejemplo, yo fui tan buen estudiante en la primaria y el bachillerato que mamá...a diferencia de Ben, mi hermano, que Ben era muy desaplicado en el colegio. Yo soy el tercero de 6 hermanos. Entonces, mamá empezó a averiguar cómo se perdía y como se ganaba una materia. Las materias perdidas se colocaban en rojo y las ganadas en azul o negro, y al llegar los boletines comparaba el de mi hermano y el mío. Mamá murió sin saber leer ni escribir, pero nos enseñó muchas cosas. Estaba siempre ahí pendiente de nosotros todo el tiempo. Mamá iba a

⁵⁴ Las instalaciones abandonadas de la Casa Arana fueron utilizadas como internados/orfanatos para atender al número elevado de niños indígenas huérfanos de la época de horror vivida en la primera parte del siglo XX provocada por la explotación cauchera. Se cree que murieron cerca de 60000 indígenas producto de las más abominables torturas (Gobernación del Amazonas, 2001). En 1901, el comerciante peruano Julio César Arana fundó la empresa cauchera colombo-peruana Casa Arana y Hermanos en las instalaciones de la Chorrera (Amazonas), e inició su expansión utilizando incluso la fuerza del ejército peruano. La explotación del caucho natural se organizó en diferentes secciones vinculadas entre sí por trochas y caminos o por río. En cada una de estas secciones o barracones vivía un capataz con un grupo de “rationales”, y algunos “muchachos de servicio”, jóvenes indígenas al servicio de los caucheros. De cada una de estas secciones dependían diversas comunidades indígenas, las cuales a través de su jefe o capataz se encargaban de extraer el caucho y llevarlo cada 15 o 20 días a la sección. Por medio de “correrías”, los indígenas eran enganchados por la fuerza y la “huida” era penalizada con la muerte. No se les permitía sembrar sus cultivos tradicionales, sus armas habían sido confiscadas; debían hacer penosas travesías llevando grandes cargamentos de caucho hacia los centros de acopio. Fue un verdadero régimen de esclavitud y terror, en el cual los indígenas eran obligados a trabajar, sometidos a la tortura, al cepo y al látigo, expuestos a hambrunas y a las pestes provocadas por las precarias condiciones. La Casa Arana subsistió hasta 1932 provocando casi el genocidio en la región (Pineda, 2003), convirtiéndose en uno de los episodios más trágicos de la historia reciente de Colombia, sobre la cual el antropólogo australiano Michael Taussig escribe su libro *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje. Un estudio sobre el terror y la curación* (2002).

recibir los boletines, y pegaban medallitas y regalitos: bolígrafos, cuadernos, radios, bombillos, cualquier cosa. Daban premios por rendimiento académico y superación personal, y yo ganaba los tres y mamá salía con su manta. Y a mamá la jodían por ser lavandera, le decían “¡Allá va la cocinera, que no sabe un carajo, pero va premiada!”. Uribia tiene ciento veinte mil habitantes, el 95% es wayúu y se maneja la lógica de lo arijuna, de lo no-wayúu, y las políticas están funcionando de esa manera actualmente en Uribia. Aspectos de discriminación como ése es lo que he sentido realmente, pero no me alcanzó a afectar el proceso académico. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

Como en otros casos, Ana Brito menciona la lengua castellana como su mayor dificultad en los estudios escolarizados, incluyendo los actuales estudios superiores. Resalta también la deficiente pedagogía que se implementaba en cada uno de los niveles educativos en que estuvo escolarizada, aun en el bachillerato cuando, paradójicamente, se exige una preparación mayor para acceder a los estudios superiores en las universidades. Ella hace referencia a la poca retroalimentación que se daba en el proceso evaluativo y a la certeza de “estar limitada” frente al conocimiento de los demás, lo que, a su juicio, la llevó a ser una estudiante desinteresada y con frustraciones.

En el bachillerato, el castellano se me dificultaba todo el tiempo. Inclusive acá en la universidad, el castellano ha sido para mí, ha sido muy... o sea, no tuve unos profesores o era... Yo no sé de quién era la culpa, o de ambas partes, pero el castellano siempre se me dificultó mucho, la gramática. Ahora como ya estoy en el proceso de tratar de entender las reglas, pues, he ido entendiendo la lógica de algunas cosas, pero yo en el colegio no aprendí ni a poner un punto, ni una coma, ni una tilde, ni a redactar un documento, ni a escribir una oración, o sea, no. Yo considero que los profesores del bachillerato no eran buenos, porque se limitaban a decirle a uno que le entregaran una sábana, le decían así, de un cuento con unas características y ya. Se limitaban a: como se hace esa sábana bien, pasa, y si no hace esa sábana, no pasa; y, efectivamente, pues, yo entregué tres sábanas y en las tres me fue mal y perdí el año por esa materia, pero no me decían por qué estaba mal; sólo me decían está mal, o sea que yo sentía en gramática muchos vacíos y, claro, como me limitaron desde el bachillerato, entonces, nunca me interesé o me crearon esa frustración de no saber leer, de no saber escribir, de no saber expresarte de manera adecuada, sobre todo escribir. En ciencias sociales del colegio me iba muy bien, pues como todo era muy limitado, era hacer un recuento histórico; entonces, nos mandaban a copiar lo que había en un libro en una hoja y pasarlo. (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

Por otra parte, la propuesta de instituciones exclusivas para la educación de los pueblos indígenas no es compartida por los estudiantes pues, según piensan, esto agudizaría las

diferencias y las reproduciría en el tiempo, excluyéndolos de los conocimientos occidentales, situación que les dejaría en las mismas condiciones de desigualdad. En este mismo sentido, algunas perspectivas actuales plantean una revisión crítica de la llamada educación intercultural, rechazándose tanto el universalismo implícito en las versiones oficiales de la cultura como los peligros de un relativismo cultural que, llevado a sus extremos lógicos e ideológicos, propicia la fragmentación, el aislamiento y guetización socio-escolar de las minorías, tal como se atribuye a los modelos multiculturales. Franzé, por ejemplo, dice lo siguiente: “se propone una educación centrada en el reconocimiento y relativización mutuas, en el intercambio entre mayorías/minorías y en la formación en competencias interculturales” (2008: 64), situación que tiende a mantener la situación de segregación, tal como reconoce Ana Brito:

Hace poco, una líder indígena fue en representación en el gobierno, estaba proponiendo que crearan un colegio especial para indígenas, pero con eso yo no estoy de acuerdo, porque ¿por qué tienen que diferenciarnos de los otros y por qué sacarlos de los colegios?, ¿por qué no tener un lugar donde hayan los dos conocimientos? Para mí es muy útil aprender de los indígenas, como también de los blancos. (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

Las apreciaciones de Adriana Cruz sobre la inadecuada práctica pedagógica que tiene lugar en los centros donde cursan bachillerato los jóvenes indígenas se centran en la diferencia que encuentra con sus estudios actuales en la universidad, donde la exigencia por una lectura abundante y escritos extensos la sitúan hoy en día en evidente desventaja:

La dificultad en la universidad es que hay que leer mucho y eso no se aplicaba allá –en el colegio-. Sólo eran talleres muy cortos y leer muy poco. Allí ve uno la diferencia entre el colegio y la universidad, además de los trabajos, que acá son extensos. Los profesores eran buenos, pero no le dedicaban mucho a las clases. Sólo eran talleres y talleres y sólo los calificaban. Entonces, no había exposición del tema y no se sabía si de verdad lo que uno escribía era lo que estaba en el texto. Así [fue] como entré al bachillerato y todo el tiempo que uno piensa, uno dice “Son seis años en el bachillerato. No sé si lo termine, si tendré los medios económicos”. No hay donde vivir porque a través de todos los seis años que tuve que estudiar en el Putumayo siempre viví en diferentes partes, y eso también lo afecta a uno, los diferentes problemas que se dan, las cosas que uno tiene que afrontar para seguir estudiando [...]. Hay poca estabilidad. Terminé el bachillerato de 19 años. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

Finalmente, Carlos Guerra, estudiante de último semestre de filosofía de una universidad pública en Bogotá, resume analíticamente la situación de la educación primaria y media —preparatoria del nivel universitario— de la siguiente manera:

Porque las implicaciones que tenemos como indígenas, que venimos de un territorio donde el nivel o la exigencia académica no es la misma, la formación del docente no es la misma..., entonces, hay una situación académica que de por sí nos margina, nos retrasa, porque no es lo mismo un estudiante indígena que haya terminado su bachillerato en la ciudad a que haya terminado allá en su región. No es lo mismo. El docente que se actualiza, que se preocupa por mantener un nivel alto de conocimiento, que un estudiante que se pega a unos libros tradicionales..., entonces, esa situación ha permitido esa desigualdad. No es lo mismo. A pesar de que ellos vienen con mayores garantías, digamos, para poder terminar su carrera, pero ésa es la situación que he conocido acá. Muchos estudiantes que vienen de los territorios a hacer un preuniversitario para poder actualizarse, para poder nivelarse, pero eso requiere unos recursos propios y esfuerzos propios, claro, y es que el nivel y la situación de los indígenas en su territorio es muy diferente. Desde esa mirada es que, en el contexto de educación, lo que he aprendido tiene otra connotación. Usted ve en este proceso de la enseñanza que si este niño es un problema en el colegio, expulsémoslo; cree que con eso no es solucionar; y eso, al contrario, eso es matarlo, cuando para nosotros la mirada de la educación es otra. (Carlos Guerra, Filosofía, 34 años)

Conclusión del capítulo

Los niños salen del refugio de su primera infancia para ir en pos de la educación occidental, y con ello alcanzar los sueños más de sus padres que de ellos mismos. La mayoría de los relatos registrados en este capítulo se centran en la evocación de las situaciones difíciles vividas en sus primeras etapas educativas, donde se hacen evidentes las emociones producidas por el duelo migratorio, el alejamiento de los lazos familiares y el extrañamiento propio del cambio abrupto provocado por dejar su lugar de origen. La búsqueda de un mejoramiento de la calidad de vida de los hijos, llevó a sus familias a realizar mudanzas en sus costumbres, ya sea por la propia migración del grupo familiar nuclear o por la salida de los niños a internados o casas de familiares o amigos. Las sensaciones de miedo, abandono, tristeza y soledad son reiteradas a lo largo del recorrido narrativo, mostrando una gran incidencia en la construcción significativa, en sus representaciones actuales, de su proceso educativo.

Las dificultades no solamente surgieron de los problemas propios de la acomodación a lugares extraños e irreconocibles y a las modalidades nuevas de aprendizaje, sino a la

misma condición multicultural de estas instituciones educativas, para lo cual no tenían preparación. La principal fuente de confusión y extrañeza de los niños indígenas la constituye la aplicación de prácticas para la regularización de la conducta conducentes a la adquisición de los parámetros del modelo de educación hegemónico (Sánchez Parga, 2004; Rebollo y Hornillo, 2010; Szulc, 2011) y la ruptura con su mundo infantil, que les privó de la expresión plena de sus potencialidades sociales y epistemológicas frente al nuevo proceso educativo, convirtiéndose en mediación negativa a lo largo de los siguientes niveles. Como lo indica Batallán y Díaz (1990), “la escuela al desvalorizar su vida extraescolar, construye niños infantilizados”, privados de sus “capacidades de elaborar críticamente experiencias y saberes” (citado en Szulc, 2011:100). La perpetuación de esta representación de la infancia en la práctica docente tiene que ver con la persistencia de los discursos político-pedagógicos que han moldeado los procesos de conformación de la educación pública (Szulc, 2011), orientados a la asimilación de la diversidad a fin de construir una nación homogénea.

Pese a la proliferación de discursos sobre la multi y la interculturalidad y las políticas estatales encaminadas al apoyo en todos los niveles que forman parte de los posicionamientos educativos oficiales, los estudiantes entrevistados no refieren experiencias distintas a innumerables luchas y dificultades para el cumplimiento de este propósito. Paradójicamente, los estándares de calidad de la educación superior cada vez se intensifican más; sin embargo, las fallas en las condiciones en que se educan las poblaciones indígenas continúan en muchas regiones sin cambios sustanciales.

Algunas familias buscan por todos los medios posibles dar educación escolarizada a sus hijos, apegándose —a semejanza de la población no indígena— a la promesa implícita de un mejoramiento de la calidad de vida, y para ello abandonan todo lo que constituye su forma de vida para aventurarse en un proyecto que, en la mayoría de los casos, no cumple con lo propuesto a pesar de los ingentes recursos y esfuerzos que invierten en ello.

Los trastornos en el estado de ánimo, como la profunda depresión que se evidencia en las narraciones de los estudiantes entrevistados cuando hablan de su paso por la escuela y el colegio, muestran la fuerza con la que experimentan el extrañamiento y la indefensión provocados por una suerte de “duelo múltiple y recurrente, por cuanto supone una serie de pérdidas personales y materiales altamente significativas”

(Delgado, 2008: 19), mostrándose escindidos emocionalmente entre dos mundos. Respecto a la formación académica, se hace evidente la inconsistencia de los aprendizajes completamente teóricos sin ningún tipo de aplicación práctica, dando como resultado, desde nuestro punto de vista, la dificultad de los estudiantes indígenas para su incorporación eficiente y equilibrada a los estudios superiores en las universidades de Bogotá, que –según lo expresado por ellos mismos- exigen una alta preparación.

La educación primaria y el bachillerato son dos escalones más para promoverse hacia la educación superior. Así, es claro que, en la evocación de las experiencias educativas de estos jóvenes estudiantes, el recorrido de las primeras de ellas es una sumatoria de imágenes negativas sobre la realidad de la discriminación, la exclusión y la desigualdad social en una sociedad cuyos discursos sobre su identidad nacional se fundamentan en la condición multicultural del país y que legisla para reconocerla y protegerla, pero que evidentemente parece estar aún muy lejos de conseguirlo plenamente.

CAPÍTULO VI

LA UNIVERSIDAD

La universidad es como un mito.

MOISÉS, 20 años

La presencia de estudiantes indígenas en los programas de educación superior en Colombia es un fenómeno que se ha incrementado, sobre todo, en las dos últimas décadas. Sin embargo, en este punto, y ante las narraciones sobre las experiencias educativas de los participantes en esta investigación, surge la pregunta: ¿La educación formal es, para la población indígena, una utopía o una posibilidad realizable de manera equitativa, en igualdad de condiciones y oportunidades con respecto al resto de la población colombiana?

En el capítulo anterior se pudieron apreciar los esfuerzos, tanto colectivos como individuales, llevados a cabo en los lugares de origen con el ánimo de dar cumplimiento al anhelo de educar a los niños y adolescentes, a menudo con el claro propósito de alcanzar los niveles de educación superior. Las autoridades indígenas, desde hace ya varias décadas, vienen desarrollando un arduo trabajo de apoyo a sus estudiantes que logran culminar el bachillerato a fin de lograr el ingreso a la universidad, con la esperanza de que ellos, al regresar, asuman el liderazgo en la defensa de sus comunidades. Se prevé que los conocimientos y competencias adquiridas en esta etapa educativa puedan impulsar los procesos organizativos, como la lucha por sus territorios, el reclamo por las transferencias presupuestarias, el acceso al sistema de salud, la educación inclusiva y los asuntos legales. Pero, sobre todo, se tiene la esperanza de lograr posiciones equilibradas en los debates con el Estado y las multinacionales en cuanto a la incorporación de planes y proyectos de desarrollo, o incluso con las ONG y organismos internacionales (Rocha Vivas, 2009; García Anaya, 2013; Rojas y Castillo, 2005). Y, como estrategia adicional, está apoyar a la resistencia indígena frente a los grupos ilegales (guerrilla, paramilitares, narcotraficantes).

Ante este cúmulo de esperanzas, el acceso a la educación, en particular, a la educación superior, se ha convertido en un asunto prioritario. Sin embargo, del número inicial de

niños indígenas que ingresan al sistema educativo colombiano —en sus niveles básico y medio—, solamente un porcentaje mínimo accede a la educación superior (Pancho Aveline et al., 2004; Molina-Betancur, 2012; Pillimue, 2014 -ver estadísticas presentadas más adelante-).

Las narraciones de los estudiantes entrevistados mencionan frecuentemente la gran cantidad de compañeros/as que se quedó en el camino por fuera del sistema educativo, debido a que no pudieron superar las dificultades que se iban presentando durante el proceso. La principal dificultad, una vez terminado el bachillerato, es la consecución de los recursos económicos imprescindibles para continuar, siendo usualmente cantidades que superan lo que hasta entonces han tenido que afrontar. Hacer frente a los gastos del viaje, el alojamiento y la manutención durante aproximadamente cinco años en una ciudad como Bogotá representa, para la mayoría de ellos, un esfuerzo y un propósito casi inalcanzables. Adicionalmente, la baja calidad y pertinencia de la educación que reciben, y en especial las situaciones de exclusión y marginación vividas en los niveles preparatorios, no les permiten ni a ellos ni a sus familias tener suficiente confianza para dar el siguiente paso. Pese a todo, su persistencia los lleva a tomar la compleja decisión de realizar el gran viaje hacia la capital, con muchos factores en su contra y pocos a favor.

6.1. La universidad ¿inclusiva?

Ser una universidad inclusiva comporta encarnar una misión que permita leer el paradigma del mundo, no como un texto lineal, que sigue una secuencia de causas y efectos, sino a favor de una realidad de hipertexto absorbente, con variadas entradas, que tienen argumentos, que comparten espacios con imágenes y que conviven con una episteme polifacética, cuya ética considera una diversidad de códigos, que al mismo tiempo, al convivir con lo tradicional, presta mayor atención al respeto por las diferencias y la posibilidad de aceptar las posturas ajenas por disímiles que sean.

SANDRA ROMERO JELDRES

La historia de la universidad colombiana en el siglo XX es la historia de la imposición del proyecto moderno que anunciaba la promesa del desarrollo por medio de la industrialización. Por tanto, la educación en Colombia fue instaurada bajo la concepción moderna del sujeto que debe educarse. La idea de educación que ha tenido efectos más profundos ha sido la de una racionalización que “imponía la destrucción de

los lazos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y creencias llamadas tradicionales, y que el agente de la modernización no era una categoría o una clase social particular sino la razón misma” (Touraine, 1993: 25); una racionalización establecida desde una perspectiva eminentemente unívoca y totalizante del conocimiento. Las universidades han sido las depositarias del modelo de conocimiento hegemónico, cuyos principios fundadores son la neutralidad, la objetividad y la científicidad correspondientes al surgimiento de la epistemología moderna; un modelo en el cual la universidad constituye el espacio paradigmático de la producción y legitimación de este tipo de conocimiento. Este modelo jerárquico y de distinción se reproduce casi sin modificaciones en el tiempo, y se extiende lógicamente a los espacios de producción de conocimientos y a los sujetos-agentes de dichos conocimientos, lo que ha erigido a la universidad y, con ella, a la comunidad universitaria como parte de las instituciones sociales de mayor prestigio y valor simbólico. Convertida en estructura hegemónica, la universidad se ha resistido históricamente —y aún se resiste— a incorporar y a aceptar otros tipos de conocimiento y a reconocer formas de pensamiento y cosmogonías diferentes a las que se producen en su interior, es decir, diferentes a la perspectiva del conocimiento científico occidental (Escobar, 2007; Kalra Varma, 2009; Romero Jeldres, 2011; Cabra, 2007).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, los pueblos indígenas latinoamericanos y, entre ellos, los colombianos inician un proceso de revitalización y potenciación de sus culturas a través del fortalecimiento de sus organizaciones y movimientos étnicos, cuya razón de ser tiene que ver prioritariamente con la necesidad de afrontar el etnocidio en sus territorios tradicionales generado por la colisión con diferentes fuerzas, como el avance de la colonización, el conflicto armado, el narcotráfico, la penetración de empresas de explotación de recursos naturales (Llano Ángel, 2000) y, en general, los efectos devastadores de la economía de mercado capitalista. Entre las estrategias que han seguido para afrontar estas y otras situaciones, se destaca —como se ha indicado— el apoyo de las comunidades indígenas a los procesos de acceso a la educación formal.

Si bien estas comunidades han formado a sus líderes para actuar de forma competente en sus comunidades tradicionales, las urgentes demandas del mundo globalizado exigen la profesionalización de sus jóvenes con el ánimo de tender puentes hacia las nuevas estructuras económicas, políticas y socioculturales del mundo contemporáneo pues,

para los pueblos indígenas, el aislamiento y la preservación exotizante no son soluciones deseables.

Tal como lo plantean diferentes autores (Caicedo y Castillo, 2008; Rocha Vivas, 2009; Rojas y Castillo, 2005; Romero Jeldres, 2011), para coadyuvar al cumplimiento de este objetivo y en el marco de las reformas multiculturales de la sociedad colombiana, el Estado debe garantizar los derechos de los pueblos indígenas consagrados constitucionalmente. Estos derechos implican el acceso equitativo de sus miembros a la educación superior, entendida como un dispositivo de movilidad social y rectificación de la exclusión histórica que han padecido.

Según Silvia Flórez y María José Bravo (2013), el escaso número de estudiantes indígenas en el sistema educativo corresponde a la persistente transgresión por parte de Colombia de los tratados latinoamericanos que exigen proporcionar educación igualitaria y sin discriminación -en todos sus niveles- a estas poblaciones. Las referidas autoras sostienen, además, que la situación de desigualdad crónica se refleja en las altas tasas de analfabetismo y la reducida participación escolar, que explicaría la alta deserción de las mismas. Las cifras que presentan muestran que, para el año 2010, el 42,83% de la población indígena⁵⁵ era analfabeta, en contraste con el 20,74% del resto de la población colombiana. El mismo estudio revela el hecho preocupante de que el 66,09% de los estudiantes indígenas que ingresan a la educación escolarizada en el medio rural no alcanzan más de cinco años de formación.

En la investigación emprendida conjuntamente por organizaciones indígenas y organismos internacionales que llevaba por título *Diagnóstico sobre educación indígena en Colombia* y que fue realizada por el Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, en colaboración con la Iesalc, la Unesco, el ONIC y el CRIC- (2004)⁵⁶, se encontró que entre 1998 y 2003 se matricularon 12.243 estudiantes indígenas en el último grado de bachillerato, pero sólo se graduaron 1.199, o sea, una proporción del 9,79%. Pancho Aquite et al. se preguntan lo siguiente a este respecto:

⁵⁵ Población censada por la Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes (ELCA). Disponible en <http://encuestalongitudinal.uniandes.edu.co>

⁵⁶ Este estudio “incluye y adiciona información estadística nacional suministrada por instituciones como: universidades, el Icetex y la Dirección de Asuntos Étnicos del Ministerio del Interior y de Justicia” (Onic, Cric, Iesalc y Unesco, 2004: 69).

De estos egresados/as ¿cuántos ingresan a la educación superior?, es difícil saber y calcular los datos. Ya que ni los colegios, las autoridades, ni las organizaciones indígenas llevan registro y control de sus egresados. Pero realmente son pocas las personas que pasan e ingresan a la educación superior. (2004: 17)

En el mismo estudio se encuentra que la tasa de cobertura en educación superior en Colombia, con relación al total de población indígena en edad escolar, es del 37,3% (6.000 personas). Porcentaje que se distribuye así: el 29,3% en programas universitarios, el 1,0% en programas de educación tecnológica y el 7% en programas de educación técnica. En cuanto a los programas universitarios, la distribución por áreas del conocimiento es la siguiente: en ciencias de la educación el 16,6%, en ingenierías el 6,9%, en ciencias de la salud el 5,2% y en humanidades el 5,0%.

De otro lado, el Ministerio de Educación Nacional estableció, en el último censo general realizado en Colombia (2005), que 10.366 estudiantes indígenas se encontraban matriculados en la educación superior (programas de pregrado). Sin embargo, el Icetex (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) informa que hasta 2007 sólo 2.000 indígenas, aproximadamente, habían ingresado a las universidades, de los cuales el 60% (1200) había accedido a alguna universidad en Bogotá (Rocha Vivas, 2009). Como se puede observar, los datos sobre cobertura en educación superior no son consistentes entre sí, ya que no existe un sistema único de información sobre la educación indígena en todos sus niveles ni hay un seguimiento adecuado de la misma (Pancho Aquite et ál., 2004; Higuaita Londoño, 2006; Pillimue, 2004; García Anaya, 2013). No obstante esta poca coincidencia, los datos disponibles sí permiten inferir, por un lado, el gran desequilibrio existente entre el entorno rural y el urbano, y por otro, que a pesar de la creación de numerosos programas estatales, proyectos, políticas... y de la existencia de organismos especializados en la protección del derecho a la educación, de planes de becas y de proyectos interculturales en algunas universidades, estos esfuerzos no han sido suficientes para garantizar la cobertura y el alcance de la educación superior en el caso de los pueblos indígenas de Colombia.

Las universidades públicas —pese a estar permeadas de un discurso popular y democratizador— no abrieron sus puertas a estudiantes indígenas hasta los años ochenta (y sólo parcialmente⁵⁷). La razón de esta desigualdad se adjudica

⁵⁷ “Algunos estudios en curso indican que la tasa de cobertura de la juventud indígena en Colombia es de apenas 1%.” (Pancho Aquite, 2005:15). Milena Mazabel Cuasquer (2012), refiere un informe de la

principalmente al bajo rendimiento académico que presentaban los estudiantes indígenas. Así, paradójicamente, en la universidad pública —donde se esperaría mayor voluntad de inclusión—se hace más evidente la distancia entre las políticas oficiales y su efectiva aplicación, lo que genera nuevas inequidades.

Aunque se han logrado avances importantes en varios terrenos —que se reflejan en la creación de leyes y normativas diversas con efectos constitucionales, acuerdos nacionales e internacionales de reconocimiento y apoyo a la interculturalidad—, son insuficientes (Pillimue, 2014; Molina-Betancur, 2012; Mato, 2010) porque no resuelven el problema de exclusión de las historias, las lenguas, los saberes y las propuestas de los pueblos indígenas en las Instituciones de Educación Superior, a pesar de que, desde cierto punto de vista, sí han ayudado a visibilizar y a investigar las dificultades del proceso educativo de estas poblaciones. Según indica Pillimue (2014), la experiencia demuestra que no se cumplen las expectativas que un número significativo de comunidades (y/o sus organizaciones) proyecta en la formación de los profesionales que éstas demandan para hacer realidad el propósito transformador de la Constitución de 1991. Aunque a partir de la década de los 90 se puede observar una cierta tendencia a formular políticas dirigidas a mejorar el acceso de jóvenes indígenas a la educación formal —es decir, a aquella históricamente ajena a sus visiones del mundo—, los sistemas de acceso y permanencia educativa resultan alarmantemente inequitativos, ante todo en términos del reconocimiento y valoración de sus conocimientos y aprendizajes. Pancho Aquite, et al. (2005:17) resumen las razones, que a su juicio, determinan la exclusión de los indígenas a la educación superior, destacando entre otras:

- 1) Poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades de indígenas.
- 2) Bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica y media indígena.
- 3) Ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso.

Universidad Nacional (Principal Universidad Pública de Colombia) realizado en 2007, titulado *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la educación superior*, el cual señala que la Ley 30 propone algunas estrategias que favorecerían a la población diversa en el acceso a la Educación Superior, pero al tiempo es discriminatoria y limitante al plantear que la población estudiantil interesada en continuar el proceso de formación deberá demostrar y poseer capacidades académicas en igualdad a todos los aspirantes, sin tomar en cuenta las diferencias culturales. Del mismo modo, indígenas y afrodescendientes no tienen participación en ninguna de las instancias decisorias y consultivas establecidas por la ley: Consejos Superiores Universitarios (CESU), Junta Directiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Junta Directiva para el Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), entre otros (Universidad Nacional de Colombia, 2007, citado en Mazabel Cuasquer, 2012:254).

- 4) Creencia que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no sólo saberes genéricos desligados de las comunidades.

Ninguno de los planes de estudio universitarios, mencionados por los estudiantes entrevistados, incluye ningún elemento cultural distinto a las disposiciones monoculturales de la educación superior. Situación que al parecer es generalizada en casi la totalidad de las instituciones educativas convencionales (Mato, 2007, 2010; Romero Jeldres, 2011; Walsh, 2007; Caicedo y Castillo, 2008). Es evidente el desequilibrio entre los contenidos de los programas de educación superior y las expectativas y necesidades de los estudiantes indígenas y de sus comunidades, y así lo reconocen algunos de ellos que han tenido que vivir la experiencia de enfrentarse a otros modelos de cognición ajenos a su cosmogonía y al temor de enfrentar situaciones en los nuevos contextos que pueden hacerles perder su cultura tradicional. También lo dice Blanca Estrada Nasner⁵⁸:

No negamos que estamos en un gran territorio que ha sido globalizado por los sistemas económicos. Es para estas situaciones que nos debemos preparar como pueblos, pues el que las personas jóvenes salgan de nuestro territorio sin la firme convicción de quiénes somos, puede ser suicida para la cultura, ya que las presiones a enfrentar en el presente y el futuro impuesto son nuevas y pueden llevar a la confusión, como sucede con algunos/as jóvenes indígenas universitarios/as que, al salir de su territorio y encontrarse con un mundo diferente, en un contexto totalmente distinto, y sin haberse preparado para este cambio, sencillamente se dejan absorber por lo nuevo, y de manera individual y frágil se incluyen en un contexto modernizador, perdiendo así la comunidad a los/las herederas de su territorio y su cultura. (Estrada Nasner, 2007: 100)

En la mayoría de las universidades se acepta como verdad incuestionable, al menos tácitamente, que el conocimiento científico comporta validez universal, es decir, que se puede aplicar de forma homogénea en cualquier tiempo y lugar. En ese orden de ideas, otros procesos epistémicos, llamados étnicos o locales, que representan una amplia diversidad de saberes y de modos de producir el conocimiento, nunca han sido tomados en cuenta en la visión del mundo construida desde los currículos universitarios, precisamente por ser saberes “particulares”, es decir, “no-universales”. La descalificación de las formas de creación de saberes por parte de los pueblos indígenas es una de las causas principales de la reproducción de una estructura jerarquizada de los conocimientos, que deja fuera las principales mediaciones cognitivas y afectivas de

⁵⁸ La autora es miembro del pueblo de los pastos, Nariño, y estudiante de contaduría pública.

otras visiones del mundo (Mato, 2007; Walsh, 2007; Moreno Rodríguez, 2011; Flórez Carlos, 2011; Kreimer y Zabala, 2007). Ello no deja de provocar conflictos, dificultades y crisis de identidad (Dubar, 2002) a los estudiantes de origen indígena que llegan hasta las instituciones de educación superior. Para Manuel Escobar, la universidad es:

(U)na de las instituciones que encarna de manera evidente las tensiones contemporáneas entre saber/poder. Así, el conocimiento que allí se produce hace parte de las pugnas y conflictos de poder presentes en las relaciones sociales; por ende, tiene entonces un vínculo estrecho con las estrategias provenientes de los poderes presentes en cada momento socio-histórico. (Escobar, 2007: 49)

La globalización ha tenido el efecto de distanciar a los ciudadanos, en cada país, de los centros de poder en el mundo, en los que se deciden las políticas públicas y acciones que afectan la vida de las personas a nivel internacional. Implica fuertes desequilibrios de poder, que se concentra en unas pocas naciones. La globalización es una opción de cambio permanente de la realidad social; una opción acompañada por valores, representaciones y significados que tienden a propagarse por el mundo. Dice Muñoz (2010): “En la era global, las sociedades han perdido tradiciones y costumbres al tiempo que se construye una cultura con base en informaciones que tienen la función de crear símbolos para satisfacer el mercado expansionista. Uno de estos símbolos es el propio conocimiento y el papel que se le atribuye hoy en día para jugar el papel central en la estructura social”. Por tanto, la racionalidad que impone la globalización a las universidades –como al resto de instituciones- es de corte economicista, afectando y produciendo a la vez nuevas subjetividades

Por ello, en los últimos años, la universidad colombiana se ha sumado a las transformaciones que, según se arguye, son exigidas por las características de un mundo globalizado, siguiendo con ello las directrices y estándares demandados por las agendas multilaterales. Así, ha pasado de ser un centro de conocimiento, investigación y desarrollo a un escenario al servicio de los intereses de los mercados; escenario al que se le exige permanentemente plegarse a los principios (productividad y competitividad) del denominado capitalismo cognitivo. Este cambio se justifica por la necesidad de responder a las demandas de profesionalización y formación de sujetos que cubran el inestable y complejo mercado laboral (Regalía y Moscoso, 2012; Galcerán, 2007; Romero Jeldres, 2011; Bourdieu, 2001; Cabra, 2007; Kreimer y Zabala, 2007).

En Colombia, la universidad se ve sacudida por intereses tan diversos como la construcción, la reproducción y la circulación del conocimiento, la democratización de las formas de pensar, la investigación en “sentido estricto”, el cumplimiento de los estándares de alta calidad y la consecución de recursos. Pero, como dice Nina Cabra, a la vez:

(E)l ser mismo de la Universidad implica un compromiso político y ético, que no puede evadirse con el argumento reseco de la neutralidad de la asepsia del conocimiento. Más allá de los umbrales del mercado y de los problemas propios de la investigación, la universidad se configura como un escenario potencial y estratégico de cambio social. (Cabra, 2007: 75)

Así, la universidad permite actualmente visibilizar y divulgar a través de los resultados de investigaciones las fragmentaciones y los puntos de inflexión del proceso de inclusión de la diversidad como una estrategia de intervención legítima sobre el problema de la inequidad social. No obstante, cuando se pretende poner en práctica estas ideas, las relaciones entre ciencia y sociedad han mostrado ser más complejas de lo que sugiere la imagen del progreso lineal.

6.2. Emprender el viaje

Una vez terminado el bachillerato, algunos estudiantes indígenas deciden radicarse en las poblaciones y centros urbanos donde estudiaron. Otros vuelven a sus comunidades, usualmente para desempeñarse como profesores bilingües en las instituciones educativas de los primeros niveles. Pero otros tantos deciden emprender el viaje hacia Bogotá con el propósito de adelantar los estudios universitarios. Los recuerdos de las experiencias y situaciones vividas en el viaje y del arribo a Bogotá son muy variados. Sin embargo, las razones que les motivan a emprender este cambio drástico de vida son muy similares. En muchas ocasiones, al regresar a sus comunidades de origen una vez terminado el bachillerato, y ante las situaciones problemáticas que tienen que afrontar los suyos, como los engaños, los saqueos y la explotación, los jóvenes toman la decisión de seguir el camino hacia la universidad con el fin de adquirir competencias que les permitan enfrentar los nuevos retos, siguiendo el paradigma imperante de las universidades como un lugar crucial no sólo para producir conocimiento, sino también para generar una fuerza de trabajo con la capacidad para crear nuevos conocimientos y tecnologías apropiadas a las nuevas necesidades de la economía” (Marginson, 2010; Muñoz, 2011: 24) y, por tanto, generadora de oportunidades para ellos y sus comunidades.

El caso de Humberto López, uno de nuestros entrevistados, es uno más de los que muestran que el costo de viajar es muy alto, tanto desde un punto de vista económico como personal. Su familia se vio obligada a vender la totalidad de sus pertenencias y recursos de subsistencia para cubrir los gastos del desplazamiento, quedando –según él cuenta– en una situación muy precaria. Como sucede en otros casos, uno de los religiosos encargados de su educación en el colegio es quien, debido al sobresaliente desempeño académico de Humberto, lo anima a desplazarse hasta Bogotá gracias a la asignación de una beca; beca que, con todo, cubre casi sólo –como es frecuente– el costo de la matrícula, pues se asignan generalmente a estudiantes radicados en la capital colombiana, dejando fuera la mayoría de gastos que implica un desplazamiento de este tipo, como alojamiento, manutención, materiales educativos, transportes, etc. “Las políticas de la educación superior de los gobiernos, entre las que están los recortes financieros a la educación superior, la reducción de becas de estudio, el aumento de cuotas y la privatización dentro de las universidades públicas” (Muñoz. 2011:28) han afectado primordialmente a los jóvenes con escasos recursos económicos y, como es obvio, de manera más contundente a los provenientes de minorías étnicas.

Antes de terminar el bachillerato, regresé donde los abuelos para hablar con ellos sobre la cultura durante dos años. Profundicé en la cultura indígena pero, cuando estaba allá, me di cuenta de todos los problemas que hay con los pueblos indígenas. Yo decía: “Si yo me quedo acá, sólo con lo tradicional, sin estudiar, sin nada, la gente va a venir y me va a engañar también. No voy a saber nada, no me voy a poder defender”. Y ahí fue cuando yo me animé a estudiar. Mi mamá también me animaba, y ahí fue cuando me decidí a terminar el bachillerato; entonces, un cura que vivía en el pueblo, que era mi padrino, me llamó y me dijo que había una beca para estudiar en una universidad de Bogotá, y me vine para Bogotá. Llegué aquí a la sierra a comienzos del 2012. Entonces, ese mismo año empecé a estudiar con beca sólo para la matrícula. Para poder venir, mi papá tuvo que matar unos dos novillitos que tenía, y así acabamos con sus novillos de tanto yo estudiar. Para poderme mandar le tocó vender todas sus cosas, por mantenerme acá; y yo dije en un semestre: “Mi papá va acabar con todo, o sea, cuando yo termine, ya no estará ni él allí”. Yo ya he trochado [caminado] mucho en la ciudad. Aquí en Bogotá ya uno sabe cómo defenderse, ya sabe que si hoy no comió, mañana come. Cuando yo llegué acá, no conocía a nadie, ni un solo amigo de allá, del Amazonas. Estaba solo. Fue muy difícil. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

En muchas ocasiones, la decisión de viajar es producto de un compromiso con la comunidad frente a la difícil situación del conflicto armado que se vive en Colombia y que les afecta drásticamente. Esto genera que se desplacen hacia zonas inhóspitas o

hacia áreas urbanas, lo que significa prácticamente la pérdida total de su tradición y, en muchas ocasiones, de la vida (Muñoz, 2009). Para estos estudiantes, la guerra en Colombia es una confrontación completamente ajena, tanto en sus métodos como en sus fines, que ha dejado grandes secuelas, entre ellas, psicológicas en su población de origen. Se ha visto cómo niños y jóvenes cuyos entornos escolares resultan más afectados por hechos violentos “tienden a limitar su disposición para el juego y la risa”, lo cual -como continúa diciendo García- “puede limitar su capacidad para hacer lecturas más esperanzadoras, o lo que es igual, menos ‘atrapadoras’ acerca de su realidad. Por el contrario, la tendencia es a privilegiar un tipo de relato sobre sus vidas que pone de presente las experiencias negativas que han tenido que encarar” (2009:61)⁵⁹.

Las comunidades indígenas soportan la situación del conflicto que ha dejado secuelas emocionales en ellos, pero sobre todo en los pequeños. Secuelas que son desconocidas en su verdadera magnitud por el resto de la población. Ésta es la razón por la cual jóvenes como Karla Rozo eligieron una carrera como psicología:

Una vez me gradué de bachillerato, retorné a la comunidad. Estuve trabajando un tiempo como secretaria. Ese tiempo me sirvió para mirar las necesidades de mi comunidad y tomar la decisión de qué carrera debía estudiar. Allí tomé la decisión por psicología, pues tengo un recuerdo muy violento del conflicto armado; entonces, lo decidí. Lo hice viendo la necesidad de la comunidad, porque no hay jóvenes preparados y se quiere fortalecer programas a partir de estudiantes indígenas que estén capacitados. (Karla Rozo, Psicología, 22 años)

En otros casos, el viaje se lleva a cabo motivado por las expectativas de recibir apoyo económico, generadas en los estudiantes por diferentes personas en las regiones de origen. Sin embargo, estas expectativas suelen verse defraudadas al llegar a la ciudad. Las universidades públicas y las escasas privadas que tienen programas multiculturales implementan políticas de acceso muy heterogéneas, con cupos delimitados -por porcentajes- para pueblos indígenas, por lo que impiden el acceso a un número importante de estudiantes aspirantes a ello. En el caso de Alfonso Galindo, la beca ofrecida no cubre ni siquiera la totalidad de la matrícula de un semestre, y mucho

⁵⁹ Para García, “es importante que el espacio escolar tenga presentes otros aspectos, en miras de no configurar una sobrecarga adicional, principalmente si se tiene en cuenta lo incierto que resulta en entornos como los que rodean las escuelas más afectadas por el conflicto, la posibilidad de acceso a un acompañamiento psicosocial específicamente orientado. Esto haría indicado- para no decir necesario- que la escuela pueda contar con las herramientas que le permitan asumir un mínimo papel preventivo del impacto en el bienestar emocional, que de no atenderse oportunamente puede terminar por comprometer las posibilidades reales del proceso de formación” (2009:67).

menos otros gastos indispensables para sobrevivir en la ciudad, de manera que su contacto con la universidad se convierte en una experiencia angustiante por la incertidumbre permanente con la que tiene que vivir.

El nuevo capitalismo, éste que viene vinculado a la sociedad del conocimiento, llegó a la educación superior del país mercantilizando la educación superior, buscando despojarla de su carácter social y orientando a los estudiantes de altos recursos económicos hacia las instituciones privadas y haciendo que los estudiantes de clase media –o con menos recursos-, que no pueden pagar matrículas caras o muy caras, se endeuden y tengan que pagar cuando comienzan a trabajar. Es decir, de espacio para la reflexión, la universidad se ha convertido en una empresa más de la sociedad de mercado (Sisto, 2000; Suárez, 2011, Muñoz, 2011).

La mayor frustración es causada por el incumplimiento, al arribar a la ciudad, de las expectativas y promesas hechas en el lugar de origen. Así, -como se ha indicado- los menguados cupos que se les reserva (diferenciados, además, según el pueblo indígena) dejan a muchos jóvenes fuera del sistema universitario⁶⁰, luego de haber ya invertido una gran cantidad de recursos económicos y personales para llegar hasta él:

Yo dije: “No, la única opción que yo veo es ir a Bogotá”; y, bueno, salí. Allí todo el mundo dice que la universidad te cubre todo. Pero estando en Uribia, siempre nos encontrábamos con otros estudiantes que iban al festival y, entonces, en el contacto y con las conversaciones, me dijeron: “No, ¡véngase, compadre! Usted viene, y yo aquí lo apoyo y tal”. Cuando yo llegué, pues me bajé [alojé] en un hotel aquí, y ya después me fui para la universidad. Presenté los papeles y me dijeron “Claro, ¡cómo no!, no faltaba más”. Me hicieron una entrevista y me dijeron [que] no, y empezaron a ponerme problemas porque supuestamente los wayúu teníamos [solamente] un cupo y ya estaba copado, que [mejor presentarme] para el otro semestre: “Mijo, bueno, si tú quieres este semestre, bueno, pero te vamos a cubrir solamente el 50%”. Y yo dije: “¡No!”. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

Ante la generalizada falta de recursos económicos, otra estrategia usual es la incorporación a las comunidades religiosas de las mismas instituciones educativas donde han cursado los niveles educativos previos. El sacerdocio ha sido una opción

⁶⁰ La Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá establece un cupo equivalente al 2% de los establecidos para cada carrera. La Universidad Pedagógica admite a 40 estudiantes, la Universidad Distrital a 60, la Universidad de los Andes a 22, la Universidad Nueva Granada a 9 y la Universidad Sergio Arboleda a 10 (Dirección de Asuntos Étnicos, Ministerio del Interior, 2004; en Pancho Aquite, 2005:194).

aceptada por algunos de ellos con el fin de poder acceder de ese modo a la universidad. En estos casos, la salida siempre es hacia Seminarios en ciudades grandes de Colombia. Es el caso de Mariano Yarí:

Venir a estudiar a Bogotá estaba previsto, pero estaba el problema de las cuestiones económicas. Entonces, yo sí me acerqué a la Iglesia Católica en Leguizamó y me encaminé al sacerdocio. Cuando estaba en [grado] 11°, hice lo que llaman el discernimiento en la iglesia de Leguizamó; me mandaron para Bucaramanga, al seminario [...]. Al final, yo tuve la posibilidad y vine a estudiar a la Universidad Nacional. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

Esta entrada al sacerdocio significó para él la creación de un puente hacia los estudios universitarios no religiosos. A Carlos Guerra, entrar en el seminario -aunque éste no cubría sus expectativas educativas- le ayudó a descubrir y orientar sus intereses intelectuales y profesionales:

Yo me sentía académicamente bien, pero lo difícil era la situación económica [...]. Y cuando terminé el bachillerato, entonces: “¿Ahora qué?” Mis compañeros que habían terminado primero se iban de profesores y yo, pues, al no tener otra opción, dije: “Sí”. Había conocido a un seminarista ahí en San Rafael y como me gustaba la filosofía (porque había comprendido cómo se ve el mundo, la cosmogonía, los mitos y todas esas cosas, y me interesaban los sistemas de la divinidad, dios, quién es dios y todo eso), entonces, él me dijo que me iba a ayudar, y cuando terminé nos fuimos para Medellín. Esto era también para un nivel de formación. Yo en esa época estaba en el seminario, pero tampoco estaba muy convencido de las cosas, porque yo [lo] veía de otra manera. Eso me dificultó las cosas. Entonces, terminé la filosofía y empecé la teología, y para mí no era tanto el rezo o las misas, para mí la cuestión era otra: vivir la vida de manera normal, humana. Entonces, cuando yo salí de eso, dije: “Esto no es para mí”. Cuando yo estudié, la mayoría eran mestizos. En el seminario de Medellín no me encontré con indígenas, pero en Bogotá sí. (Carlos Guerra, Filosofía, 34 años)

Para María Díaz, la salida de su comunidad de origen fue aún más difícil, debido a que tenía que separarse de sus seres más queridos, como su madre, sus hermanas, su compañero y, ante todo, sus dos pequeños hijos. Las estudiantes indígenas ven frecuentemente finalizado su proceso educativo al tener que asumir los roles tradicionales de género a los que se las adscribe en sus comunidades. No fue así finalmente en el caso de María, pero el costo emocional que supuso la desarticulación de su núcleo familiar, la separación de sus hijos, esposo y padres, no solamente afectó a la joven madre, sino que se extendió a los familiares más cercanos y, posteriormente, se

proyectó a la totalidad de la comunidad. A pesar de todo, y aun reconociendo el largo tiempo de separación que les esperaba, su familia apoyó el proyecto personal de María, debido implícitamente a un profundo compromiso con la defensa de su pueblo. Los pueblos indígenas han entendido, a lo largo de las últimas décadas, que la comunicación social (carrera que quería estudiar) es un recurso efectivo contra el silenciamiento y los abusos sufridos por su comunidad en sus territorios aislados:

Cuando terminé el bachillerato, ingresé a la Universidad del Cauca, pero no seguí porque tuve a mi niño. Como que corté eso y me dediqué a la familia, pero mis dos hermanas sí siguieron. Me dediqué más a tener dos niños. Estuve cuatro años en la casa, pero yo decía que en mí hacía falta algo, hacer un complemento de todo lo que había aprendido. Hacía falta algo. Entonces, me comentaron de las becas, y como el año anterior estuve de autoridad indígena por nombramiento de la comunidad, vine aquí e hice la solicitud, pero me dijeron que no había cupos por el momento, porque sólo había sesenta. Entonces, yo dije: “Me dedico a la casa”, pero luego me llamaron y me dijeron que estudiaron mi proceso y que podía ingresar a la universidad. Fue una sorpresa muy grande y fue muy triste a la vez porque me separé de mis niños. A mi mamá le dio muy duro porque fui yo la que la estaba acompañando todos los días. A mí me dio muy duro y a mi compañero también, pero él fue el que me incentivó para que yo viniera a estudiar. Entonces, él se quedó con los niños allá. Mi niño mayor tiene ocho y la niña tiene cuatro años. (María Díaz, Comunicación Social, 26 años)

En el caso de Carlos Piñeres, la selección de la carrera no tuvo un proceso de orientación muy claro —como sucedió generalmente con los estudiantes entrevistados—, situación que le llevó a cursar más de la mitad de una carrera que no era de su interés con el costo económico y personal que ello significó, hasta que tardíamente tomó la decisión de abandonarla. En su relato se puede apreciar que cada ingreso a la universidad es un logro colectivo, involucra un “nosotros” que conquista ese “lejano” mundo de la capital, un triunfo de la comunidad de origen que les motiva a continuar:

Cuando el cura me dijo que yo era un “indiecito desnutrido”, me quedé pensativo y dije: “Tengo que engordar, si no, no puedo [estudiar]”. Un amigo me habló sobre un formulario de la [Universidad] Nacional y lo llenamos por puras ganas de joder la vida, porque no tiene otro nombre, porque de pronto incluso manejé una lógica para acceder a una carrera [Administración de Empresas] con la que no estaba de acuerdo, y me di cuenta cuando estaba ya en sexto semestre. Obviamente, yo no tenía temor ni ganas de venir a Bogotá. Para mí Bogotá era muy lejano y los muchachos que se dieron cuenta que ingresé, amigos míos de colegio, me acuerdo que gritábamos: “¡Pasamos en la Nacional!”. Un gesto bonito. Y yo dije: “¿Y ahora qué?”. Pájara [un amigo] dijo: “Vamos a hacer una rifa para comprarte los pasajes”. Rifamos una

grabadora que nunca entregamos porque me vine con la plata de las ganancias de la grabadora. Hace como tres años me preguntaron: “¿Y la grabadora, qué?”. Y yo le dije “No, grabadora no se usa. Te tengo que dar otra cosa”. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

En la mayoría de los casos, los estudiantes entrevistados viajan por primera vez a Bogotá cuando se proponen iniciar sus estudios universitarios. Muchos han sido los primeros de la familia y, en ocasiones, de la comunidad en llegar a la universidad, como es el caso de Maribel Bello. Ella optó por una carrera —licenciatura en inglés— para la cual no había tenido la mejor preparación. Adicionalmente, la dificultad de acceso a los escasos cupos oficiales para estudiantes indígenas en las universidades públicas hizo que temiera que todo el esfuerzo del desplazamiento desde su región de origen quedara frustrado, lo que es reflejo de una situación socio-política que Bertely caracteriza del siguiente modo: “las políticas educativas hacia los indígenas en un Estado nacional excluyente, dedicadas a atender a los indígenas como sujetos de interés público, han mostrado con suficiencia sus límites y costos sociales llegando a asumir tintes de franca segregación” (2007: 202). No obstante, agruparse multiculturalmente para optimizar recursos y brindarse apoyo mutuo constituyó, para Maribel, una estrategia que le proporcionó gran ayuda emocional, constituyendo una de las medidas más útiles y más generalizada para evitar el abandono académico:

Después de un año de haber terminado el colegio, tomé la decisión de venir a Bogotá a estudiar en la universidad. Yo soy la primera de mi familia que tomó la decisión de venir a estudiar. Era la primera vez que venía a Bogotá. Yo pensaba en la Universidad Nacional o la Distrital. Como la mayoría de los estudiantes que venimos, nos presentamos a las universidades públicas porque no tenemos los recursos para pagar una universidad privada. Entonces, yo me presenté a la Nacional, me presenté como indígena, pero no pude ingresar. Yo me decidí por esta carrera [licenciatura en inglés] porque me gusta mucho. En inglés no me ha ido tan mal ahora en la universidad, aunque en el colegio tuve un nivel muy básico de inglés, no tuvimos una buena enseñanza. Era muy escasa. Yo llegué sola a Bogotá, con unos compañeros que ya estaban estudiando acá. (Maribel Bello, Licenciatura en inglés, 24 años)

Pero en otras ocasiones, como en el caso de Laurencio Vargas y de su grupo de compañeros, la estrategia de apoyo colectivo no ha sido suficiente. Así, en el quinto semestre de sus estudios, quedaba tan solo uno de los cinco estudiantes que iniciaron el proceso, confirmando las estadísticas sobre deserción mencionadas en el inicio de este capítulo (Pillimue, 2014; ONIC et al. 2004). La no adaptación a los parámetros académicos y a la vida urbana parece ser un obstáculo casi insalvable:

Hace cinco semestres llegué a Bogotá, vine con un grupo de muchachos. De [los] compañeros del primer grupo solo quedamos cuatro. Tuvieron que irse. Para estar aquí y estar en la universidad hay que cumplir ciertos requisitos, promedio de notas, comportamiento... (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

El desplazamiento -forzado o voluntario- de los estudiantes a las ciudades se ve incentivado por el hecho de que otros miembros de las familias hayan llegado antes desde sus provincias. La población indígena es, sin duda, una de los más vulnerables en Bogotá, pues tiene que aceptar condiciones precarias de trabajo, con remuneraciones ínfimas y en condiciones de explotación laboral, como es el caso de las mujeres dedicadas al servicio doméstico. Adriana Cruz constituye el único caso –de los analizados- en que una estudiante es invitada y apoyada por un familiar cercano que previamente había salido de su comunidad y se encontraba instalado en Bogotá. La incertidumbre por el futuro (la ciudad desconocida, la universidad, la carrera, la situación económica...), no obstante recibir apoyo para el viaje y contar con familiares en la ciudad, no es menor que la experimentada por otros estudiantes:

Mi tía que vive acá me dijo que tenía que continuar los estudios o trabajar, pero no quedarme por allá. Ella siempre me apoyó; entonces, hubo la posibilidad de venirme en un vuelo de la Armada Nacional, que en ese momento traían a algunos indígenas gratis hasta Bogotá. Yo me inscribí y salí seleccionada. Me gradué un 8 de diciembre y me vine el 21 de diciembre. Era la primera vez que venía a Bogotá, con esas expectativas de cómo iba a ser mi vida, de cómo era la ciudad, (de) todas las cosas a las que me tenía que enfrentar. La idea principal era buscar dónde iba a estudiar, si hacía un préstamo al Icetex y en qué universidad iba a estudiar. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

El aumento desmedido de las matrículas y los imperativos económicos y de competencias académicas que exige la universidad contemporánea constituye un permanente motivo de deserción, convirtiéndose en una velada selección (Bourdieu y Passeron, 2001). En palabras de Muñoz: “Las universidades han tenido la capacidad de armarse de nuevas formas para sostener a la globalización. En algunos casos han llegado a organizarse como corporaciones multinacionales, han entrado al mercado académico mundial y favorecido la inversión extranjera en la educación superior, como en el caso de algunos países con economías emergentes” (2011: 25), afectando a los estudiantes de menores recursos.

6.3. Llegar a la ciudad

Cuando llegué por primera vez a la ciudad vi tantos buses, tantas calles por allí. Es difícil la ubicación porque ¡imagínese eso!, es como salir a la selva sin conocer en qué momento a uno lo van a atacar tigres, culebras, de todo.

MOISÉS PALENCIA
(23 años)

La mayoría de las universidades colombianas se concentran en las ciudades capitales y los pueblos indígenas, en zonas alejadas de ellas. Por tanto, iniciar los estudios universitarios siempre les significa emprender un largo viaje hasta las ciudades. Según indican los entrevistados, aunque algunas universidades públicas y privadas tienen sedes en los centros urbanos regionales, solamente se ofrecen los primeros semestres de la carrera, lo que los obliga a continuar posteriormente en Bogotá. El desplazamiento a estos otros lugares les demanda los mismos requerimientos y les supone las mismas dificultades que las que pueden tener en un único viaje hacia la capital. Por ello prefieren esto último. La ciudad es un nuevo escenario en donde tiene lugar otro punto de inflexión en la vida de los veinticuatro estudiantes entrevistados. Aunque la aproximación al mundo urbano ha sido, en todos los casos, gradual, encontrarse en medio de un mundo complejo y de contrastes como Bogotá es una de las experiencias más difíciles que –dicen- han tenido que afrontar, sobre todo en la primera etapa de su estancia académica.

Bogotá es una ciudad difícil de interpretar. Cuenta con una población aproximada de 8 millones de habitantes, según cifras proyectivas oficiales de la Secretaría General de Planeación (2014). El conflicto armado y otras causas de orden sociocultural han provocado una gran migración a los centros urbanos, especialmente a la capital, que ha desbordado las posibilidades de cálculo de cifras con algún grado de exactitud⁶¹. Bogotá aparece en las narraciones de los estudiantes como un ámbito que se percibe, sobre todo en un primer momento, como temible e inseguro. La tristeza y la depresión, implícitas –por ejemplo- en la narración de Humberto López, evidencian el estado de

⁶¹ Según el Diario El País (Colombia) del 6 de mayo de 2015, Colombia tiene 6,04 millones de personas desplazados internos a fin de 2014, cerca del 12% de su población total. La mayor parte de los desplazados migran hacia los centros urbanos como Bogotá.
<http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/colombia-segundo-pais-con-desplazados-internos-mundo>

ánimo generalizado en la primera etapa de adaptación a la ciudad y a la vida universitaria:

Lo más difícil que tuve que enfrentar fue el estrés de la ciudad porque uno viene de la selva, donde todo es silencio y calma, y aquí los carros, el ruido... Era muy difícil el ambiente. Yo me desesperaba. Yo decía: “¿Será que ya se va a acabar?, ¿esto será que ya va a pasar?”. Eso es lo más duro. Adaptarse a la ciudad es muy difícil porque uno viene de otra cultura diferente, de otra forma de vivir, de otro trato. Fue muy duro. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

Más allá de las diferencias que presentan las experiencias de los estudiantes en torno a la adaptación inicial a la ciudad, aparecen algunas coincidencias significativas. Una de las más destacadas y compartidas consiste en que los cinco primeros semestres constituyen una etapa crítica, la “prueba de fuego” que muy pocos pueden superar. Bogotá se encuentra a 2.630 metros sobre el nivel del mar, lo que la hace una de las ciudades de Colombia con temperatura más baja. Aunque la temperatura promedio es de 14°C, en la madrugada y en la noche puede descender a 6°C o 7°C, un fenómeno que, lejos de ser irrelevante, es mencionado con mucha frecuencia por los estudiantes como detonante del malestar físico y emocional que sufren a la llegada a la ciudad; un efecto que se incrementa con el paso de los días y que se convierte en un obstáculo real para el desempeño académico dada la inadecuada preparación objetiva para hacer frente a este “choque” climático, y la ausencia de ayudas y de compañía para sobrellevar los problemas de salud sobrevenientes:

Entonces, ¿entiende?, son situaciones que de pronto uno puede cumplir, pero hay otras circunstancias que no puede. Referente a las circunstancias del entorno, yo tuve la oportunidad de las primeras casas en que yo busqué habitación. Me dieron una piecita [habitación pequeña] allá; y yo entraba en ese entonces a las siete de la mañana a la universidad. Yo tenía que bañarme a las cinco de la mañana con esa agua fría y salir. Eso era cuando yo recién llegué y era la última [habitación] por allá... ¡Y esa humedad!, ¡el frío! Se me afectaron los pulmones y me tocó correr para el médico, pero ¿todo por qué? Por querer cumplir, o sea acostarse uno a las once [de la noche] o una de la mañana estudiando, para levantarse a las cinco de la mañana para volver allá y soportar y aguantar todo ese frío. Eso es un choque bastante fuerte. Después que tú pasas el quinto semestre, ya no hay problema, ya no hay marcha atrás, pero el problema son los primeros cinco semestres. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

Los problemas de salud no se hacen esperar. La adaptación al nuevo clima sin las estrategias de resguardo adecuadas y la deficiente alimentación afectan a los estudiantes durante buena parte del tiempo. Llegar en la época de inicio inmediato de

los cursos no les permite una adaptación física gradual, lo que perjudica las etapas cruciales de la adaptación al proceso académico:

Lo más difícil del primer momento de adaptación es el clima, o sea, es un cambio venir de una tierra muy caliente —porque donde yo nací es muy caliente— a llegar uno a un clima, mejor dicho, diferente. Entonces, se empieza uno a enfermar: no tenía apetito, empecé a bajar de peso [...]. Me daba miedo por los riesgos que uno corre en esta ciudad, porque es muy diferente a vivir en una comunidad, en un pueblo, a vivir en una ciudad. Sentía mucha incertidumbre, me preguntaba qué iba a pasar conmigo, cómo me voy a adaptar, qué voy a hacer. Sentía mucha preocupación. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

Para los jóvenes indígenas, enfrentar un contexto como el urbano conlleva un cambio de vida muy drástico en muchos aspectos de la vida. La insuficiencia de recursos económicos obliga a que se reubiquen en sitios de la ciudad poco adecuados para personas que no están acostumbradas a lidiar con los males de la vida contemporánea de Bogotá, como la violencia, la drogadicción y la inseguridad, ya que tienen que vivir en habitaciones alquiladas de bajo costo, en los sectores de la ciudad más deprimidos y, por tanto, se ven expuestos a situaciones de inseguridad y peligro. Jesús Martín-Barbero (2006) indica que Bogotá se ha catalogado como una de las ciudades más caóticas e inseguras del mundo no sólo por el número de asesinatos o de hurtos, sino por el desasosiego sociocultural en que vive la mayoría de sus habitantes, pues cuando se habita un lugar en el que la persona no se reconoce a sí misma como parte de esos lugares, “entonces se siente insegura, y esa inseguridad, aun a la gente más pacífica, la torna agresiva” (2006:154) y retraída, más aun cuando no existen lazos de pertenencia estables. El temor al otro es uno de los principales dispositivos instituidos para encauzar el miedo, que así visto, parece ayudar a controlar la ansiedad del temor *irracional* construido por los múltiples discursos e imaginarios sobre la inseguridad omnipresente e indeterminada de la ciudad, magnificada por los medios de comunicación.

Para algunos estudiantes, la experiencia es definitivamente atemorizante, como dice Magnolia Franco, quien vive la ciudad como un ámbito casi imposible de asimilar y controlar cuando no se está habituado. El entrecruzamiento de códigos desconocidos produce en ella una suerte de *collage* de imaginarios extraños que exigen una lectura rápida, múltiple y cuidadosa. Esos códigos, a veces contradictorios con los suyos,

avasallan sus valores culturales tradicionales (Silva, 2006; Lozano, 1998⁶²), como la pérdida de la seguridad de su sitio de origen, la posibilidad de reconocer y contar con personas conocidas, la indiferencia de la gente, el impacto de la pobreza y la marginalidad urbana, la drogadicción, las expresiones de la diversidad de las subjetividades urbanas y la incapacidad de descifrar al otro (de nombrarlo y estereotiparlo) parecen impactarle y atemorizarla. La ciudad de circuitos e interconexiones requiere un aprendizaje cultural adicional para entender la identidad y la alteridad, y los múltiples entrecruzamientos entre lo uno y lo otro “marcan en la ciudad la diferencia no sólo entre seguir a pie a tomar el último autobús, sino entre la vida y la muerte y todos sus espacios intermedios. La ciudad ejerce nuevas demandas comunicativas sobre sus habitantes. Y las ejerce de manera distinta y segregada, cruzada, entre otros, por vértices de clase, género, etnia, sexualidad y condición social” (Lozano, 1998: 174). Magnolia Franco expone algunos de estos problemas de Bogotá que experimenta directamente. La vida urbana, abierta e indiferente, fue -para esta joven indígena que por primera vez tiene que enfrentar este mundo- una vivencia que la deja confusa y temerosa:

En Bogotá uno se pierde, uno no sabe las rutas [de transporte] ni cuánto tiempo [se tarda de un lugar a otro], o no tiene las dimensiones de cuántas cuadras... Uno piensa que son tres cuadras y son enormes. Los indigentes, que es algo que uno no encuentra en su comunidad, así como tan pobres. La gente no es nada amable. Uno a veces pide ayuda y es difícil que le colaboren. Yo sentía temor. Me robaron muchas, muchas, muchas veces porque, como uno se siente normal, uno está normal, uno no le hace mal a nadie, uno está normal... me robaron, pero me atracaron varias veces. Estuve dos años sin papeles porque sacaba el denuncia y me lo robaban, como también me robaron la plata [dinero]. Para mí fue terrible, y la gente mira y no le colabora; no es como allá, que tú llegas y todos somos familia; acá no, acá es cada uno como sobreviva. Eso afecta el proceso académico porque uno dice: “¿Yo para qué voy allá, si me pasa esto, si veo clases muy en la noche?”. Uno dice: “Me van a robar”. Para mí fue horrible: salía de la universidad a las 10:00 p.m. y llegaba a las 11:00 p.m. a la casa. Me daba terror. Los barrios, la drogadicción. [...] Por ejemplo, tantos homosexuales también es muy raro. Entonces, había muchas cosas que no entendía. Para mí ha sido muy difícil la adaptación a la ciudad y al frío de Bogotá. (Magnolia Franco, Ingeniería Ecológica, 23 años)

⁶² “La contingencia de las normas urbanas aplicadas contextualmente y según las exigencias de la ocasión nos permite apreciar la fundamental ambivalencia del orden urbano. Es un orden hecho de múltiples valencias: de tensiones y enfrentamientos entre diversas ‘versiones’ y formas de poder – verticales y transversales, persistentes y esporádicas, estratégicas y tácticas. Distintos ejercicios de poder atraviesan los territorios urbanos; se pelean el espacio público, se despliegan y contraen, se neutralizan a veces, y a veces generan inusitadas formas de expresión pública” (Lozano, 1998:171)

Un testimonio similar es el que se presenta a continuación, en el que Laurencio Vargas describe la ciudad:

Aquí uno llega y cree que todo el mundo lo mira, y luego nadie se entera que uno existe. A veces uno piensa que está solo. Yo alcanzaba a conocer hasta donde alcanzaba a ver bien, y el resto no sabía qué era lo que había allí. Al principio no sabía qué tan grande era Bogotá. Uno ve que cada gente es por su lado, muy distante. Primero tenía temor de que me pasara algo, porque antes de salir, la gente que vivía aquí le decía a uno que tuviera cuidado con los carros, que le robaban. Vivía prevenido. Yo ya había visto a Bogotá por televisión y ya tenía una idea. Es muy frío. (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

Los largos desplazamientos de los sitios de residencia a la universidad en horario nocturno o muy temprano en la mañana en una ciudad desconocida, la incompreensión de los ritmos urbanos son, para Moisés Palencia, las experiencias que más le afectaron a su llegada:

Al principio tenía que caminar una hora y cuarenta y cinco para llegar a la universidad por la mañana, para llegar a la primera clase de las siete en punto. Y me tocaba salir a las cinco y levantarme a las cuatro de la mañana. Una de las cosas que más se me dificultó entender el ambiente de la ciudad fue de pronto no contar con las personas: no tuve un sitio donde quedarme, con quien quedarme, quien me acompañara. No tener esas personas que estuvieran dispuestas a colaborar sobre diferentes situaciones culturales y académicas. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Numerosos son los recursos que pergeñan para enfrentar el cambio de vida, que al inicio parece desbordarles. El agrupamiento de compañeros para contrarrestar la sensación de soledad y extrañamiento es una de las estrategias más efectivas, aunque no duraderas, dada la deficiente situación económica compartida que termina dispersando a los grupos y generado la alta tasa de deserción académica. Pero la actitud decidida de muchos de ellos frente a la adversidad se muestra como determinante para continuar. Entre el segundo y el cuarto semestre, cuando los apoyos económicos y logísticos dejan de funcionar, la situación empieza a recrudecerse, dejándolos en condiciones delicadas:

Cuando pasé los papeles y todo en el proceso de matrícula, aquí estaban unos muchachos del pueblo. Ellos me acogieron como una semana, en el apartamento de ellos. Después ellos mismos tuvieron que salir de allí. Pero sí, ellos me ayudaron. Cuando yo salí de allá, ¿qué fue lo primero que hice? Bueno, yo dije: “Ya estoy aquí y no me puedo poner a llorar porque mi mamá no está, mi papá tampoco. Entonces, tengo que conocer Bogotá”. Y me pegué dos perdidas [me perdí dos veces en el camino] de la U. Nacional a la [Avenida] Jiménez, hasta que conocí Bogotá, y dije: “Bueno, aquí la vaina es así”. Yo vine a conquistar el mundo, y era

jodido porque todo era un cambio, todo era diferente. Aquí el clima me afectó mucho, pero después de la primera semana. Yo te digo que yo aguanté mucha hambre en Bogotá, pero por alguna situación siempre me he encontrado con gente en el camino que me ha tendido la mano. A mí me ha ido bien, se puede decir. Pero digo: “Yo no tengo título universitario, pero en general me ha ido bien”. Digamos que son personas las que me han querido ayudar, pero es el sistema el que no me ha tratado bien. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

La adaptación y la permanencia de los estudiantes que han logrado avanzar en sus carreras se deben principalmente al empeño personal de lograr su cometido, pero también al apoyo y colaboración de sus comunidades de origen, de familiares que, al encontrarse en Bogotá, comparten sus recursos con ellos, y gracias también a personas ajenas al sistema educativo que consideran importante ayudarles en su propósito.

En los últimos años se han generado movimientos estudiantiles indígenas destinados a gestionar las necesidades más sentidas, entre otras, buscar apoyos para el mejorar de las condiciones de vida (vivienda, alimentación, salud, recursos económicos, recreación) y de estudio (espacio, textos, internet, nivelación, acompañamiento) que contribuyan a la adaptación a la ciudad y el éxito académico de los indígenas en las universidades, promover espacios y actividades que fortalezcan la solidaridad entre los estudiantes indígenas en general y la identidad étnica en particular, reforzar el compromiso con las comunidades y la reflexión sobre la pérdida de identidad y el desarraigo, así como también servir de interlocutores con las universidades y con el Estado (Cortés, 2007).

6.4. Los problemas académicos

Son muchos y de diversa índole los problemas académicos referidos por los estudiantes entrevistados. Como es obvio, todos ellos se imbrican con otro tipo de problemáticas surgidas por la adaptación a la ciudad o las dificultades de abandonar por un tiempo relativamente largo –o definitivo– su comunidad de origen. Según su criterio, el primer gran obstáculo académico lo constituye la poca orientación sobre las áreas de conocimiento a las que se van a dedicar. En muchas ocasiones, la carrera es asignada por personas ajenas que fungen como promotores de los estudios universitarios en las comunidades de origen.

Casos como el de Moisés Palencia indican la inconsistencia de las decisiones tomadas respecto a qué carrera cursar, a pesar de ser ésta una cuestión que tendrá una gran repercusión en sus vidas, no sólo como personas, sino también como integrantes de una

determinada comunidad que les espera y para la cual los nuevos conocimientos –de continuar con la carrera- no serían los más pertinentes, pero la orientación, en su caso, no se relacionaba con las demandas de su comunidad, sino con criterios e intereses externos a ella. Así, tal como Moisés lo plantea, la carrera que le “sugirieron”, tecnología informática, no facilitó su proceso académico:

El entrar a estudiar tecnología no fue mi iniciativa, sino que unos señores que me trajeron me pintaron maravillas, que tecnología era el futuro; y sin tener noción, asumí a entrar a estudiar tecnología en informática, pero me di cuenta que no era mi inclinación ni mucho menos tenía preparación suficiente para seguir estudiando, porque la tecnología allá es totalmente desconocida; en cambio, aquí hay aulas. Todo perfecto para los estudiantes de aquí, pero para un estudiante indígena, específicamente para un estudiante de la Amazonía, es complicado asumir de un momento a otro ver esa materia o esa carrera. Pero lo que más me gustó fue ver esos aparatos, pero sin saber cómo enfrento, cómo prendo, qué hago, qué programa hay adentro... No sabía nada. Pero, bueno, para poder manejar esos programas, simplemente trataba de observar qué hacían los compañeros y cómo prendían [encendían] y cómo se sentaban; y de ahí comencé poco a poco a tocar y preguntar a otros compañeros y ellos me decían: “Es así: con facilidad se prende, oprima estos botones y se desbloquea”. Ahí poco a poco fui enterándome de las cosas. El momento es totalmente un choque. Es más complicado que una máquina de escribir porque no solamente es saber escribir, sino saber los códigos, escribir programas. Eso fue lo que me dio más duro: requería manejar un nuevo lenguaje. Por lo menos, si me hubieran dado alguna información en el colegio, más o menos hubiera tenido la idea o la noción, pero llegar de un momento a otro a coger esos aparatos es totalmente complicado. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

El siguiente es otro caso semejante:

Recuerdo que mi sobrina quería estudiar administración de empresas. Ella es wayúu, pero le dije: “Déjame averiguar bien en la universidad”. Pregunté por el coordinador, el que apoya al director del programa, pero dijo: “No, tiene que ser o trabajo social o sociología o antropología o historia o hasta derecho, pero administración no se puede porque el programa no lo permite”. Yo intuyo que por una razón: la deficiencia de matemáticas. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

Desertar académicamente es una idea que, aunque a veces pasa por sus cabezas, no es fácil aceptar. Ello es considerado siempre como un fracaso personal y colectivo, por lo cual el esfuerzo por llegar a culminar los estudios les lleva a superar cotidianamente las condiciones que se les van presentando. Por ello, continúan estudiando en la universidad. Muchas veces inician las carreras que les escogieron y posteriormente solicitan el traslado a otra que consideran más pertinente. Pero en el caso de Carlos

Piñeres no sucedió así, al verse forzado a realizar estudios que no cubrían sus expectativas y que, como ocurrió con Moisés Palencia, tuvo que elegir por desconocimiento y ausencia de orientación:

Me voy a la Guajira un semestre porque queríamos cambiar el mundo. Pero yo tenía el ego herido porque tal vez era un fracaso para mí y para mi familia, para las expectativas que yo me generé y que se generó la gente, por lo que mi familia esperaba de mí también. Esos semestres de Administración de Empresas no te dicen mucho realmente, pero te da la posición que te da un título. Entonces, yo me devolví para Bogotá, me conecté con la universidad nuevamente [...] hasta que finalmente deserté definitivamente de la Nacional, sin pena ni gloria. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

En otras ocasiones, los estudiantes se ven forzados a renunciar a la carrera preferida y a optar por otra para dar cumplimiento a los requerimientos de los convenios multilaterales de acceso a becas de estudio, como le ocurrió a Adriana. Según lo expresa la estudiante, lo establecido por estos convenios dispuestos para poblaciones indígenas cubre exclusivamente las ciencias sociales, por alguna razón no esclarecida para ella. De ser así, se estaría generando desde las mismas políticas universitarias lo que, en la perspectiva de Bourdieu y Passeron (2009:21), cabría denominar una “asequibilidad desigual de las diferentes disciplinas”, que estos autores consideran asociada sobre todo a las diferencias socio-económica existentes entre los alumnos, pero que también se podría relacionar, como en estos casos, con su condición étnica o minoritaria. Esta “asequibilidad desigualdad” supone, entre otras cosas, un freno para que los estudiantes indígenas consigan ocupar ciertas posiciones en la sociedad, puesto que en ella existe una jerarquía de las diferentes carreras, paralela a la jerarquía de las ocupaciones/profesiones para las que habilitan, en cuyos niveles más altos no están situadas precisamente las vinculadas a las ciencias sociales, de suerte que las referidas políticas universitarias estarían contribuyendo –para seguir utilizando las palabras de Bourdieu y Passeron- “a que aquellos que forman parte de las clases más favorecidas acaparen las [disciplinas/carreras] que están en más alto lugar” (2009:21).

Estas restricciones coartan asimismo la posibilidad de que estos estudiantes puedan desarrollar las carreras con las que consideran que pueden contribuir mejor a su desarrollo personal y el de sus comunidades. A los estudiantes entrevistados les resulta inexplicable la existencia de convenios que restrinjan las carreras universitarias que pueden cursar; convenios que, por otra parte, conculcan los derechos de los pueblos

indígenas y de sus miembros, reconocidos constitucionalmente, a la autonomía y a la libre determinación de sus destinos:

Yo quería estudiar contaduría pública. Era lo que a mí me gustaba, algo con números, pero tuve que escoger trabajo social por la beca, porque sólo era para ciencias sociales entonces, porque así era el convenio [...]. Trabajo social fue lo que más me sonó, pero no tenía mucho conocimiento la verdad. Yo sólo venía pensando en que quería estudiar contaduría. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

Otra problemática descrita frecuentemente es la escasa preparación para la lectura y para el ejercicio teórico que se les da en los colegios en los que han estado escolarizados y que se ve reflejada en los resultados académicos que obtienen sobre todo en los primeros semestres en la universidad. Sobre estas dificultades, atribuidas por lo común a ambientes desprovistos de recursos culturales y escolares adecuados, Lahire, en entrevista concedida en 1996, afirma que, en general, en el mundo escolar se encuentran las más grandes desigualdades, como sucede con relación a la lectura. Lahire considera que, cuando los docentes tienen que enfrentar a estudiantes con dificultades académicas, tienden a relacionarlas con la ausencia de interés académico por parte de las familias. Para el autor, la sociología puede y debe aportar la posibilidad de establecer una diferencia entre los modos de lectura, pues no se leen las mismas cosas ni de la misma manera ni con las mismas expectativas en los sectores populares, medios y altos, y agrega:

A menudo los docentes tienen la impresión de que hacen un trabajo de misioneros, por lo que deben arrasar con todo lo anterior a la escuela y todo lo que los chicos traen de otros ámbitos. Y no es así. No se puede cuestionar permanentemente la cultura familiar, ni defender los modos de lectura escolares como si fueran los únicos válidos. Los maestros deberían saber que cuando el ascenso social y cultural finalmente se produce, es porque los alumnos no erradicaron su cultura popular de base, sino que lograron sumar formas de hacer, pensar y sentir heterogéneas y enriquecedoras (Lahire, 2006, en Roffo 2006)

Aunque con el tiempo y el esfuerzo personal, algunos de estos estudiantes logran nivelar esta situación, fruto de una desigualdad provocada por el sistema educativo, ésta no siempre puede ser superada, sino que es el motivo del abandono definitivo de sus estudios universitarios por parte de muchos.

Yo estoy solo acá en Bogotá. Las dificultades académicas lógicamente fueron muchas frente a los estándares académicos. Digamos que me faltaron muchos elementos conceptuales para adelantar la carrera. A mí me fue muy mal los primeros tres semestres [...]. Después del cuarto

o quinto semestre, yo ya me fui acomodando. Por decir algo: a mí no me gusta la teoría; entonces, yo he tenido esas confrontaciones con los profesores. Me gusta más el trabajo de terreno, de la práctica. (Mariano Yari, Sociología, 25 años)

Las dificultades en la comprensión lectora afectan de forma muy significativa, ante todo, a aquellos que estudian en las áreas de sociales y humanidades, debido al gran número de lecturas que deben hacer. En la mayoría de las ocasiones, el problema radica en el poco dominio del idioma castellano. Pese a ser esto evidente, el ritmo de los cursos sigue adelante, teniéndose en cuenta exclusivamente el cumplimiento de los programas y no a los estudiantes con dificultades individuales, particulares o minoritarias:

Lo que más me ha afectado en el proceso académico son las lecturas. Mi dificultad es en introducción a la comunicación que lo llaman, que son conceptos del siglo XIX, del siglo XX, la comunicación de masas de medios, de los filósofos Durkheim, de Marx, de la Escuela de Frankfurt. Englobar eso y adaptarlo a mi concepto ha sido muy difícil. (María Díaz, Comunicación Social, 26 años)

De otro lado, en los trabajos académicos en general, pero particularmente en los ejercicios de investigación científica, para las cuales -a juicio de los estudiantes- han sido poco preparados, al desarrollarse de manera individual no permiten que los estudiantes accedan al aprendizaje colectivo, uno de los recursos que podrían utilizar para lograr mejores resultados académicos, tanto más en el caso de personas que presentan, como en este caso, dificultades comunicativas con su nuevo entorno. Siguiendo a Nina Cabra, “encontramos que las transformaciones esperadas del acto educativo implican la emergencia y aplicación de formas de comunicación que abran el espacio para nuevas formas de subjetividad y que permitan una experiencia pedagógica, investigativa y epistemológica más rica e integral” (Cabra, 2007), ya que no solamente propiciaría el mejor desempeño académico sino la adaptación al nuevo contexto social. Para Díaz-Aguado:

El aprendizaje cooperativo, entre compañeros, representa actualmente una de las principales innovaciones tanto para favorecer, en general, el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos; y especialmente en este último sentido, en que el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como insustituible. El aprendizaje cooperativo puede proporcionar a los alumnos extranjeros el contexto idóneo para el aprendizaje de la lengua que se habla en la escuela, al: a) aumentar considerablemente la interacción con sus

compañeros que la tienen como primera lengua, y por tanto, sus oportunidades de practicarla; *b*) y proporcionar un tipo de interacción entre compañeros centrada en la realización de una tarea, cualitativamente diferente de la que establecen en los contextos informales (Díaz-Aguado, 1995: 171).

Los trabajos individuales no favorecen la interacción, la socialización ni la participación, cuyas falencias son reconocidas por los estudiantes como las situaciones más angustiantes, en la mayoría de los casos atribuidos a la poca competencia bilingüe. La escuela demanda una serie de competencias interactivas y comunicativas con las que las alumnas y alumnos están familiarizados de forma desigual. En concreto, aunque todos los estudiantes al entrar en la escuela –en este caso a la universidad- experimentan un cambio, esta distancia es mayor para los/las estudiantes procedentes de grupos étnicos minoritarios. Así, el alumnado de grupos minoritarios puede experimentar un proceso de interferencia sociolingüística en el aula que resulta en malos entendidos, conflictos y poco aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Poveda, 2003:18). En ocasiones, la consecuencia es “el silencio”, el permanecer “callado” en las interacciones en el aula, tal como indica Adriana Cruz en una cita etnográfica presentada más adelante, si bien ella parece atribuir ese “silencio” a aspectos idiosincrásicos de las poblaciones indígenas. Entre los docentes, la imagen generalizada del indígena silencioso se asocia, por el contrario, al desinterés en el estudio, a la timidez, al atraso académico y/o a la poca participación en clase debido a razones sociolingüísticas. Foley (1994) hace referencia al estudio realizado por Susan Philips cuando presenta su perspectiva sobre el fracaso escolar de estas poblaciones. Desde el enfoque de Philips, se puede explicar el silencio compartido por la juventud indígena estudiantil como un “estilo discursivo tradicional que se transmite de generación en generación” (Philips, 1972 ; en Foley, 1994: 13). Esta autora describe la importancia que estos jóvenes otorgan a la quietud y la observación utilizando voz baja y canales a través de los cuales se transmiten sutiles señales entre ellos, sin reconocer una única autoridad a la cual haya que prestarle la máxima atención. Estas actitudes silenciosas del indígena que tiene que enfrentar entornos distintos a aquellos en que se ha socializado hasta entonces serían, -como se ha dicho- producto de su particular tradición lingüística y cultural. Para Foley, cabe enfocarlas, sin embargo, desde otra perspectiva. Así, en su trabajo sobre los Mesquaki, encuentra que la imagen de reservados y taciturnos que se tiene de ellos, si bien puede ser producto del repliegue subjetivo por efectos de las

claras muestras de discriminación o por la exposición a situaciones extrañas, que generan emociones complejas que alimentan el silencio, pueden entenderse también como formas emergentes de resistencia; lo cual, según Foley:

[...] puede ser asumido como una estrategia, como un estilo discursivo situacional que las minorías étnicas utilizan en su relación con los blancos [...]; (como) estrategia histórica y política compleja de construcción de identidad étnica. (2004: 23).

Adriana Cruz, expresa su experiencia académica y sus silencios así:

En la u. [universidad] lo que más se me ha dificultado son los seminarios porque son para realizar proyectos investigativos cada semestre [de forma] individual. Toca hacer mucha investigación, toca leer mucho y, si uno no está acostumbrado a leer, es un cambio muy grande. Además que hay algunos indígenas que... sí hay algunos que somos como más callados, no hablamos mucho, no nos expresamos tanto; entonces, también influye mucho en la participación. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

Son muy variadas las razones que los estudiantes mencionan como barreras frente a los nuevos conocimientos. En muchas ocasiones, dichos obstáculos, cualquiera sea su naturaleza, no fueron atendidos institucionalmente desde una perspectiva multicultural. Así, por ejemplo, no obstante contar con estudios de teología, Carlos Guerra experimenta la negación y la descalificación de sus conocimientos propios, según lo indica en su relato:

Al entrar a la universidad, yo no tuve inconveniente. A medida que uno va avanzando, va encontrando los cortes de filosofía, ya una filosofía francesa, inglesa, alemana, y donde el pensamiento nuestro, lo propio, no tienen injerencia porque dicen que eso ni siquiera es filosofía. Entonces, ya no me iba tan bien en las redacciones y en la comprensión de textos. (Carlos Guerra, Filosofía, 34 años)

Los altos niveles de competitividad en las universidades, cuando no se tiene la preparación adecuada para afrontarla, pueden provocarles un choque y desmotivar tempranamente a los jóvenes. En el mercado académico global, además, han surgido las llamadas universidades de “clase mundial”, con altos estándares de competencia frente otras universidades; este tipo de universidades persigue tener altos índices de calidad para formar a personas que puedan desempeñarse en cualquier lugar del mundo, lo cual ha introducido –como se ha dicho– un elevado nivel de competencia para captar talentos de la academia a medida que se impulsa la construcción de economías y sociedades del conocimiento (Muñoz, 2011). La preocupación por la formación de los

sujetos pasa ahora a ser la preocupación por la capacidad para la producción de ese conocimiento. Ello está presente, de manera explícita o tácita, en los discursos de los estudiantes entrevistados, sobre todo cuando ellos se habían considerado hasta entonces relativamente buenos estudiantes:

Al entrar a clase me di un tortazo cuando siendo yo un buen bachiller, que eres la luminaria en tu colegio, cuando tú eres el referente en tu colegio, te dicen que tú eres inteligente, que tú eres el mejor... y aquí llegas a Bogotá y eres uno más. Y te das cuenta que el nivel académico con el que vienes es muy mediocre comparado con lo que vas a ver acá. Sobre todo muchos de los muchachos que empezaron primer semestre conmigo ya habían hecho uno o dos o tres semestres en otras universidades y se habían presentado a la Nacional para arrancar en primero. Eso hay que mirarlo también. Entonces, por ejemplo, la matemática me dio duro, duro, duro, sí, porque la matemática en Uribe era muy fácil. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

Evidentemente, el establecimiento de exámenes de admisión exigentes en las universidades públicas y privadas es la primera barrera, a menudo infranqueable por las razones mencionadas anteriormente:

Las implicaciones que tenemos como indígenas que venimos de un territorio donde el nivel o la exigencia académica no es la misma, la formación del docente no es la misma...; entonces, hay una situación académica que de por sí nos margina, nos retrasa porque no es lo mismo un estudiante indígena que haya terminado su bachillerato en la ciudad a que haya terminado allá en su región; no es lo mismo el docente que se actualiza, que se preocupa por mantener un nivel alto de conocimiento que un estudiante que se pega a unos libros tradicionales. Entonces, esa situación ha permitido esa desigualdad. No es lo mismo, entonces, obviamente cuando llega al examen de admisión de la U. Nacional. Muchos se quedan. (Carlos Guerra, Filosofía, 34 años)

Los exámenes de admisión y demás tipos de evaluación en el proceso académico, debido sobre todo al uso de instrumentos estandarizados, conllevan implicaciones prácticas que afectan el desempeño de los estudiantes de minorías étnicas, puesto que:

En primer lugar, el contexto y situación social misma de evaluación (con sus normas, participantes, restricciones, etc.) influye en el resultado y el juicio que se pueda establecer de las competencias evaluadas. Por ello, el contexto mismo de la evaluación debía problematizarse y debía examinarse reflexivamente cómo grupos de alumnas y alumnos de diferentes grupos sociales se enfrentan a él. En segundo lugar, los instrumentos y criterios de juicio sí que están culturalmente cargados y sólo reflejan las competencias (en las formas de usar el lenguaje, en el estilo cognitivo) de ciertos grupos sociales -los grupos mayoritarios y socioeconómicamente acomodados que diseñan y controlan el uso de estos instrumentos. En consecuencia, si adoptáramos una visión de la competencia generada desde el propio grupo cultural cuyos miembros están evaluados, encontraríamos otro

patrón de desarrollo y aprendizaje -que es, además, igualmente legítimo y adaptativo para diferentes fines sociales y cognitivos (Poveda, 2003: 18).

El Examen de Estado (conocido como Icfes⁶³) es mencionado por los estudiantes entrevistados como una barrera inicial, y la más difícil de salvar. Se aduce que, al ser una prueba estandarizada, con un lenguaje indiscriminado, homogéneo, que otorga el mayor puntaje a las áreas donde han recibido menos formación (matemáticas, comprensión de lectura, inglés) y que, además, cubre competencias y carreras totalmente desconocidas⁶⁴, se convierte en el mayor obstáculo y en la más evidente forma de descalificación de estudiantes indígenas. Según Vasco, en las universidades se sigue replicando el supuesto de la validez exclusiva de unos determinados conocimientos bajo la creencia de que solamente a través de ellos es posible la comprensión y la transformación de la realidad social y natural. En las diferentes pruebas nacionales, en los exámenes de admisión a las universidades y en los programas de las carreras, “no hay cabida reconocida para los conocimientos y saberes, para las metodologías de conocimiento, para las concepciones del mundo y las lógicas de pensamiento de los pueblos a los cuales pertenecen estos estudiantes, ni para el bagaje propio y específico que puedan tener y aportar en tales campos” (Vasco, 1992: 8, citado por Caicedo y Castillo, 2012: 66). Por otra parte, en palabras de Magnolia Franco, la implementación de la estrategia estatal del bilingüismo en la escuela es completamente ineficaz para los estudiantes que desean continuar los estudios superiores, ya que las lenguas nativas se ignoran completamente en los exámenes de admisión y, por extensión, durante toda la carrera:

Allá sí se enseña en lengua, y hay actividades tradicionales de conocimiento tradicional. Pero lo que digo: uno sale y, apenas sale, se encuentra con el Icfes para poder entrar a una universidad.

⁶³ El examen Icfes recibe este nombre del organismo que lo convoca (el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) y es realizado a los estudiantes al terminar el último nivel del bachillerato o educación media. Se trata de un Examen de Calidad de la Educación Superior, que es llamado oficialmente SABER 11° cuando se hace al final del bachillerato (Icfes, en términos populares) y SABER PRO cuando se lleva a cabo al final de la carrera (Ecaes, en los mismos términos), siendo un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del sistema educativo y ejercer su inspección y vigilancia. El Ministerio de Educación Nacional define los lineamientos y las políticas de formación de manera generalizada para todas las instituciones, públicas y privadas. <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general>

⁶⁴ En los colegios convencionales –en los contextos urbanos– en general existen los programas de información de las diferentes carreras a las cuales pueden optar los estudiantes en sus estudios universitarios. Sin embargo, en los colegios rurales o de regiones alejadas de los centros urbanos, donde culminaron el bachillerato los jóvenes participantes en esta investigación, no tuvieron este tipo de ejercicio.

Y el Icfes es algo global, de toda la gente igual. Entonces, uno no puede alcanzar altos niveles para poder pasar a una universidad. Es muy difícil por los promedios. A mí me tocó presentarlo dos veces porque, para mí, ésas eran materias desconocidas. A la universidad pública no le importa sino que tengas altas calificaciones. Esa es la barrera fundamental. En ese punto se quedan muchos jóvenes indígenas. Es difícil. Tengo muchos compañeros que no, no... por bajos puntajes no pueden. Allí hay una barrera. El gobierno intenta enviar profesores que capacitan hasta en la misma zona, personas que son hablantes de las lenguas nativas, pero cuando uno llega allá, la realidad es que para poder pasar a una universidad son fundamentales el Icfes. Si uno no cumple eso, ya [...] es difícil. (Magnolia Franco, Ingeniería Ecológica, 23 años)

Son muchas las reclamaciones de los estudiantes indígenas por las pruebas que se les realiza de manera indiscriminada. Éstas forman parte de toda una serie de exclusiones del sistema educativo, de las cuales no son responsables los estudiantes, sino el funcionamiento de dicho sistema. Así, las pruebas Ecaes (ver nota 63), que se hacen al final de las carreras universitarias, también están diseñadas bajo parámetros unívocos y generalizados.

Por otro lado, algunos profesores universitarios – a juicio de los entrevistados – representan las características más retardatarias de la educación superior, como la actitud intransigente frente a la diversidad de valoraciones de los estudiantes en espacios —supuestamente— multiculturales. A este respecto, el antropólogo y profesor de la Universidad Nacional de Colombia, Luis Guillermo Vasco, afirma lo siguiente:

Cuando se produce su ingreso a la Universidad, los indígenas encuentran que esta no respeta realmente la diversidad nacionalitaria y cultural. Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación sin modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas. (Vasco, 1992. Citado en Caicedo y Castillo, 2008: 66)

En el mismo orden de ideas, Karla Rozo narra la difícil situación vivida por ella al verse expuesta al cuestionamiento de sus saberes y de sus más arraigados valores culturales (en particular, de la concepción tradicional del rol femenino en su comunidad), lo que la lleva a dar por sentado que su práctica profesional (como psicóloga) siempre será en entornos ajenos a su comunidad. La ciudad y la escuela modifican profundamente el entorno y el horizonte cultural de los inmigrantes. En términos de Dubar (2002), la “‘cultura escolar’ entra en contradicción y, con frecuencia en conflicto, con la cultura ‘comunitaria’”(Dubar, 2000: 217), de modo que en el paso de lo ‘comunitario’ a lo ‘societario’, que es un tránsito histórico y colectivo tanto como

individual/subjetivo, el inmigrante/estudiante enfrenta una importante ruptura, por lo que -como continúa diciendo este autor- “debe reaccionar a partir de estrategias identitarias que combinan con frecuencia rebeldía y conformismo, instrumentalismo y repliegue sobre sí mismo” (2000: 217), encontrándose escindido entre dos mundos tan diferentes y opuestos:

Con algunos profesores he tenido choques porque yo acepto que estoy aprendiendo algo nuevo, pero ya cuando imponen que esto es la única verdad y no existe más, ha sido muy fuerte, porque de hecho en mi comunidad no se habla mucho del tema sexual, por ejemplo. Hicimos un ejercicio donde yo era la psicóloga que estaba tratando un trastorno de sexualidad y no supe manejarlo. Entonces, tuve un choque con la profesora. Le dije que yo no había estado en contacto con ese tema, no lo había escuchado; entonces, la respuesta de ella fue: “No, es que cuando encuentre esos casos, ¿cómo va a responder?” [...]. Pero si yo lo trato desde esos enfoques, voy a afectar a mi cultura. Aquí en psicología soy la única estudiante indígena. Los profesores no tienen en cuenta las diferencias de concepciones del mundo que tienen los estudiantes, porque creo que a ellos les queda más fácil que a nosotros. Como estudiantes indígenas, nos adecuemos a lo que piensan y no ellos a lo que nosotros somos, a la cultura que tenemos. El sistema educativo debería tener un programa que vaya muy de la mano de nuestros saberes ancestrales (Karla Rozo, Psicología, 22 años)

Desde otro ángulo, según Humberto López, la imposición de conocimientos hegemónicos, sin aceptar el análisis crítico y el debate de diferentes perspectivas, lleva a los estudiantes al estado más empobrecido del ejercicio académico: la búsqueda exclusiva de la aprobación de los cursos.

A mí se me complica pensar y seguir en el mundo académico con las ideologías desde las ciencias políticas. A todos los pensadores de la ciencia política yo los leo y los estudio más por aprobar la asignatura. Pero todo lo voy relacionando con la cultura. A veces, los profesores dicen cosas con las que uno no está de acuerdo, (sobre) como piensan que es el mundo, pero por pasar uno tiene que pensar así. Para los profesores es lo que ellos dicen y ya. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

Desde la perspectiva de Alfonso Galindo, la poca ductilidad de algunos profesores para adaptarse a grupos y entornos diversos, como lo son las aulas de clase de cualquier universidad colombiana, se ve reflejada en el relato expuesto más adelante. Las sesiones académicas se convierten muy frecuentemente en espacios de choques entre los profesores y estudiantes —con relación a posturas conceptuales, metodologías, valoraciones y conductas—, en los que los estudiantes indígenas, según los entrevistados, siempre tienen que plegarse al criterio del profesor ante la amenaza de

ser evaluados con notas más bajas. A este respecto, llama la atención una discusión sobre lo que hay que entender por desarrollo económico que nos narra Alfonso a continuación, teniéndose en cuenta, además, que se trata de un tema cuyo debate debería ser alentado en el seno de una universidad colombiana, pública y contemporánea:

Con los profesores las cosas son muy planas: mientras les cumpliera, no había problema. Algunas veces de pronto, por el ejercicio de la redacción, chocábamos, pero ya de alguna u otra forma hubo manera de explicar cuál era mi posición. Contra eso no se puede pelear, pero no me puede calificar por un concepto personal, sino por el contenido curricular, y a veces me tocaba reclamar esos derechos, y sentirme que me estaban cohibiendo por el hecho de tener un concepto. Por ejemplo, frente al concepto de desarrollo, mi concepto es el de mantener mis intereses para defender el autoconsumo y no manejando un criterio capitalista de acaparamiento. Mi concepto de desarrollo, desde mi óptica indígena, es eso: manejar un criterio de conservación del autoconsumo y no el de acrecentar mis riquezas. Ahí chocábamos. Algunos decían: “Bueno, pues, yo respeto tu posición”, pero tenía que tener una posición fuerte. Yo he conocido varias personas que han llegado y no han soportado el peso académico y social de una universidad. Yo tenía un sobrino que hace poco llegó y no alcanzó a terminar el primer semestre. La presión es terrible, la presión social no lo dejó terminar ni el primer semestre porque el choque... [Silencio] Yo después lo visité. Dice: “No, compadre, lo que pasa es que tanta gente, que una cosa que la otra, yo me estaba volviendo loco, en cambio, aquí...” . (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

Según indica Gellner, cuanto más moderna, urbana, industrial, capitalista y de mercado es una sociedad, es decir, cuando cuenta con una alta división del trabajo, con saberes muy especializados, en mayor medida la escuela tiene que transmitir un corpus común de saberes descontextualizados, deslocalizados y homogéneos para todos. Ello se lleva a cabo durante un tiempo escolar que se va prolongando cada vez más en el tiempo (Gellner, 1989, citado en Gros, 2012). La descontextualización de los conocimientos es, sin embargo, un factor que está en la base del abandono escolar.

La crítica a los conocimientos no pertinentes para las comunidades se va incrementando con el tiempo, a medida que transcurre la carrera, cuando los estudiantes se van adaptando más a la vida universitaria y a la ciudad, cuando se pueden dedicar a más ejercicios auto-reflexivos sobre su proceso académico, mostrando una apropiación y determinación nueva y autónoma sobre su propio proceso, una mutación de su subjetividad modulada a través de los otros. En el caso de Magnolia Franco, la desvinculación de los aprendizajes actuales con las condiciones de su región y sus

concepciones éticas frente a la aplicación de los nuevos conocimientos en detrimento de su cultura tradicional, con la inevitable percepción de haber perdido tiempo y recursos de su familia y de su comunidad, la llevan a tomar la decisión de volver a su pueblo cuando ya cursaba los últimos semestres de la carrera:

En mi carrera, que tiene que ver con el agro, con la producción de alimentos, todo lo vi enfocado en clima frío, todas las visitas fueron en clima frío, las especies cultivadas fueron de clima frío, los animales son de clima frío. Entonces, cuando yo siempre viajo y voy a trabajar en mi ambiente, no encuentro las mismas especies enseñadas, no es el mismo clima, no es la calidad de animales. Todo cambia: acá se manejan químicos, allá no se manejan químicos. Entonces, yo digo: “¿Yo para qué estudio esto, si no estoy aprendiendo lo que necesito para mi comunidad? Esto es algo industrializado y yo no voy a llevar una industria allá. Entonces, esto es muy global”. [...] Entonces, llegó un momento que yo dije: “No, yo no me encuentro acá, porque no me parece bien llevar estos sistemas que ni siquiera se van a dar allá por el clima, [...] por muchas cosas, porque la gente no está acostumbrada a una industria grande, sino para su consumo básico y fundamental”. Entonces, en ese momento me dije: “No quiero seguir más, no”. Eso fue en octavo semestre. Fue un momento crítico porque ya no quería volver, yo había tenido profesores agrónomos que tienen una mentalidad muy radical en sus ideas. Entonces, para mí ha sido difícil eso. (Magnolia Franco, Ingeniería Ecológica, 23 años)

Para Magnolia Franco, como para casi todos los estudiantes entrevistados, las tutorías —cuando las hay— cumplen una función muy poco efectiva, pues al estar diseñadas para aclarar y complementar los conocimientos nuevos impartidos en cada sesión, no cubren las insolvencias y vacíos previos. Como indican los estudiantes repetidamente, estos vacíos representan la mayor causa de sus dificultades académicas actuales:

Los profesores en una tutoría hacen lo básico y no van más allá, lo dejan como un estudio autónomo o personal: si no sabes esto, entonces, devuélvete y estudia o mire atrás y aprenda usted para que se adelante, o sea, ahí es difícil esa situación. Como todos van a un ritmo, entonces, pretenden que algunas personas [también]. Entonces, en inglés también fue bastante difícil. A mí me exigieron inglés porque es parte del currículo que debe cumplir, pero fue muy duro para mí, fue uno de los traumas más grandes, y más porque en las comunidades es más con su lengua propia. Igual cuando uno hace el Ecaes, es con el inglés y no con la lengua de uno. Cuando uno va al Ecaes, le presentan documentos en inglés y no en la lengua propia de uno; entonces, ahí es difícil esa situación porque ellos manejan una lengua global del Estado, y no se va a poner por cultura indígena [...]. Esa es una de las dificultades más grandes. Frente a las evaluaciones, también fue difícil comprender lo de los porcentajes, pero con el tiempo uno se vuelve muy hábil y muy mecánico: hacer, hablar. Hasta exponer era terrible. (Magnolia Franco, Ingeniería Ecológica, 23 años)

Al no existir recursos adicionales ni programas institucionales

Al no existir recursos adicionales ni programas institucionales con la suficiente cobertura para mejorar la experiencia y el desempeño académicos de las minorías (como ocurre también en otros países latinoamericanos, a pesar de haberse implementado ciertas medidas que han tratado de hacer frente a esta situación –de Sousa y Paladino, 2012-) ⁶⁵, según las palabras de los estudiantes del presente estudio, la ayuda fundamental queda a cargo de algunos docentes que, por motivación personal, se la prestan a los estudiantes. Pero son situaciones casuales que no forman parte de un programa sistemático y que no alcanzan a profundizar completamente en los temas, ni son prácticas sostenidas en el tiempo. Esto es lo que dice, a ese respecto, Laurencio Vargas:

Hay profesores comprensivos y hay otros que le dicen: “No, este es el mundo universitario y si usted viene de una cultura muy diferente, bueno”. A veces hay un tratamiento especial, y yo prefiero así porque la competencia que yo pueda tener aquí con los de acá es muy distinta, muy diferente y muy difícil para poder igualar a eso. En los primeros semestres, no preguntábamos con facilidad; en los primeros semestres uno quedaba con dudas, pero ya con el tiempo uno ya pregunta o si hay algo que añadir. El área que más se me ha dificultado es inglés, más que todo la comprensión de significados, sobre todo por el traslado del inglés al español y al piratapuyo. En este momento ya manejo mejor Internet. (Laurencio Vargas, Ingeniería Agroecológica, 24 años)

Y Moisés Palencia sostiene esto otro:

Hay profesores que solamente vienen a la clase, termina su hora y se van, y uno queda perdido, sin saber dónde, cómo vuelve a preguntar, pero hay otros profesores que son buenos, son entregados, se ve el ánimo, dinamismo, no como docente, sino como formador. Eso es lo más válido para mí como estudiante. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

⁶⁵En países como Perú, Chile, Brasil, México o Argentina, es una postura general de los investigadores educativos reconocer la inequidad que existe en términos de acceso y de calidad de los servicios educativos, y la necesidad de propiciar el bienestar estudiantil, el mejor desempeño académico, la permanencia en el sistema educativo y las oportunidades laborales para los egresados. Con relación a ello, los autores que participan en el libro editado por de Sousa y Paladino (2012) describen algunos programas que se han puesto en marcha en las universidades para alcanzar estos objetivos, tales como el Programa de Acción Afirmativa de la Universidad de La Frontera en Chile (González Plitt y González Gómez, 2012), el Proyecto Hatun Ñan: Acción Afirmativa en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Reynaga Farfán, 2012) y en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (Villasante Llerena, 2012) en Perú, el PAEIIES, programa de atención a jóvenes indígenas en universidades convencionales (Castillo Salazar, 2012) y la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo (Canul Gángora, 2012), ambos en México, o El Proyecto Sendas de Conocimientos en Brasil (de Sousa Lima, 2012).

Para Julián Peña, es muy importante el reconocimiento y la relación que se construya con los profesores para sentirse en un entorno seguro y confortable, propicio para el aprendizaje significativo y para facilitar la integración con los demás miembros –no indígenas- de los grupos. Predomina la demanda por tener mayores niveles de explicación y más ayuda frente a la dificultad en las presentaciones de los temas en público. Específicamente sobre esto último y siendo reciente el estudio de la comunicación en el contexto educativo, por considerarse un tema de gran importancia, ya se han empezado a formular propuestas acerca de cómo estudiar y potenciar los procesos de comunicación en la práctica educativa (Prieto, 1984; Rodríguez, 1986; Charles, 1988; citados por Wuest: 1995:277). En este sentido, no resulta extraño que una de las cuestiones iniciales abordadas sea una crítica a la concepción de la comunicación como transmisión de información. Por ejemplo, Prieto (1984) critica esta concepción superada de linealidad de la comunicación y formula un esquema de la misma basada en los procesos intersubjetivos que producen sentido en doble vía. Él considera que la comunicación es un proceso interactivo y participativo, cuestionando los modelos de la comunicación utilizados en la educación: emisor (maestro) que elabora y transmite un mensaje (contenido) a un receptor (alumno en el contexto escolar). En su lugar, desarrolla una propuesta para analizar la comunicación en forma acorde con un modelo pedagógico participativo fundado en el diálogo (Freire, 1921), que retoma una definición la misma como un “proceso de producción/recepción de complejos de sentido (y no sólo información), a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase” (Wuest,1995:40), en donde la capacidad de la interpretación y retroalimentación constituyen los elementos clave de la práctica pedagógica.

Cuando un profesor no lo conoce a uno, pero con el correr del tiempo ya lo saludan, se siente como la confianza. Yo no me encontré con ningún profesor que nos integrara a todos, sólo iban a lo que nos iban a enseñar. La metodología de enseñanza es distinta. Aquí depende de la capacidad intelectual de cada uno. Sugiero que las áreas de análisis deben ser más explicadas, pues se dificulta mucho a la lectura y sustentación. Yo soy bueno para matemáticas. Lo que estudio es nuevo. Allá (escuelas y colegios en las regiones de origen) todo es superficial, y todavía tengo dificultad para el manejo del computador. Necesito alguien que me oriente. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

Clara Galindo reafirma lo anteriormente expuesto al mostrar cómo, ante la ausencia de un programa efectivo de apoyo a estudiantes con dificultades académicas, su mejoramiento queda en manos de las características personales y competencias pedagógicas de los profesores, que son reconocidos por ser los agentes fundamentales de la mediación educativa y tener profunda influencia en su adaptación a los estudios universitarios:

Entiendo muy poco lo que explican, me cuesta mucho cómo entender las cosas. Me da pena decir: “¡Ay!, profe, no entiendo”. Al final les digo y me explican, siempre me explican. La materia que más me cuesta es Fundamentos de Trabajo Social, porque se requiere de mucha exposición y para eso soy mala, porque ella es la profesora que me trató muy mal, ella fue la que me dijo que yo no servía para nada. Sin embargo, yo le comenté al psicólogo y me dijo que eso estaba muy mal por parte de ella. Ese día yo iba a llorar, pero me dije: “No vaya a llorar, no vaya a hacer el ridículo, salga adelante que usted puede...”. (Clara Galindo, Trabajo Social, 22 años)

En la perspectiva de Ogbu (1982), las “minorías voluntarias” (a diferencia de las “minorías de casta”) presentan al entrar en la escuela *diferencias culturales primarias*, ya que llegan a la escuela con una serie de patrones culturales aprendidos y desarrollados independientemente del grupo mayoritario. Así, estos grupos entienden que el proceso de escolarización implica aprender a participar en los sistemas culturales y económicos de la sociedad mayoritaria y que la educación puede ser un instrumento de progreso social, por lo que es importante tener éxito en ella. Además esta participación en las prácticas del grupo mayoritario no supone, para ellos, renunciar ni abandonar la “cultura de origen”. Dado que se han desarrollado de modo independiente, ésta puede pervivir en los diferentes espacios sociales en que interactúa el individuo, el cual puede “alternar” o “acomodarse” sin asimilarse (Ogbu, 1982). Los grupos indígenas colombianos pueden considerarse “minorías voluntarias”, precisamente por la razón expuesta más arriba (que presentan *diferencias culturales primarias*), lo que puede ser uno de los motivos por los que la mayoría de ellos persisten y muestran gran interés en que se modifiquen lo que, desde su punto de vista, son deficiencias del sistema frente a su proceso de adaptación a estos nuevos contextos, que no siempre son espacios propicios para el éxito educativo igualitario.

La universidad pública

Las percepciones sobre la función y pertinencia de la universidad pública son diversas. En la mayoría de casos se asocia a un espacio abierto con una función política. Sin embargo, la universidad no está exenta de los grandes cambios del orden occidental, pues la presencia del capitalismo global implica transformaciones en su misión social, viéndose impelida al cumplimiento de la función de producción de conocimiento en una sociedad que –como se ha dicho- valora cada vez más la formación para las relaciones de producción y comercio. En la medida que el poder del mercado gana espacios de control en la universidad, sus lógicas e influencia se manifiesta en su organización institucional y en las culturas universitarias específicas que se generan. Sin olvidar, que su papel formativo implica primordialmente la función de generar lógicas y significados para individuos contemporáneos (Escobar, 2007). Para Martínez (2004), en cierta forma, también sigue la lógica del desarrollo, pero ya no como crecimiento ordenado y regulado, sino como crecimiento en el marco del mercado, lo cual implica unas reglas distintas. Así, como dice Martínez Boom:

[...] la escuela sigue creciendo y se sigue expandiendo, pero lo que jalona el proceso es la lógica de las competencias-competitividad, con lo cual se modifica en tanto establece estándares para evaluar los rendimientos de la institución, de los maestros y de los estudiantes, y los hace públicos para orientar las decisiones de la demanda; de esta manera se garantiza el control que antes ejercía la planeación. (Martínez Boom, 2004:15)

Para Carlos Piñeres, la misión de la universidad, por el contrario, es realizar cambios sociales estructurales y no solamente capacitar para el trabajo. Además, la universidad pública parece estar relacionada con el desarrollo de un mayor sentido de pertenencia, a diferencia de las privadas, que –según el criterio de Carlos- manejan una concepción mercantilista de la educación:

Me parece que después de todo el recorrido que hice, la educación solo instruía a personas para ocupar cargos, para darle una situación laboral y no para hacer la transformación, no forma para transformar la sociedad, como lo soñamos en la Universidad Nacional en ese momento. La diferencia entre la universidad pública y la privada es que en la universidad pública se trabaja con amor por lo que se hace, pienso yo. Desde mi experiencia, las universidades privadas se han convertido en una fábrica de profesionales, fábrica de títulos, pero si uno entra en este juego, tienes dos opciones: o te sales del juego o te atienes a las condiciones del juego, y una de las condiciones es ésa. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

En otro sentido, Moisés Palencia encuentra que la formación en la universidad pública es cuestionable desde el punto de vista ético y moral por el fuerte tinte político con el que en ella, a su juicio, se imparte las clases:

No todas las personas, aunque tengan formación académica, desconocen la formación moral o ética. Yo no puedo decir que la Universidad Nacional es mala, pero no me gusta la mentalidad política que inculcan los mismos profesores. Como los indígenas se inclinan hacia eso, son manipulados. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Precisamente será con el neoliberalismo que se reactivará el tema de ajuste estructural, sobre todo en lo que tiene que ver con el papel del Estado respecto de la financiación y control de los sistemas educativos, que cada vez presentan requisitos más complejos y competencias de acceso más rigurosas, con una fuerte tendencia a la privatización de la educación superior. Para comprender las repercusiones que la doctrina neoliberal viene teniendo en los sistemas educativos es necesario tomar como punto central la denominada “crisis del Estado”, por ser éste un terreno en el que confluyen tanto las políticas económicas como las políticas sociales en general.

Así las nuevas reformas educativas se diseñan y desarrollan con el fin de crear nuevos dispositivos educativos, a tono con la globalización de la economía y con el llamado desafío de la competitividad internacional. Por ello se inicia un giro que intentará colocar a la educación y, sobre todo, a los aprendizajes como razón de mercado y no tanto como razón de Estado. Dicho de otra manera, es el paso de la expansión de la escuela como dispositivo para la competitividad económica. (Martínez, 2004:12)

6.5. Los problemas económicos

Las políticas de acceso a la educación superior de estudiantes indígenas (bajo acuerdos, resoluciones o convenios) están enfocadas a la asignación –como se ha indicado- de un número específico de cupos por universidad y a la disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula, bono alimentario, rebaja de matrículas y vivienda, en lo que respecta a las universidades públicas y privadas (Rocha Vivas, 2009; Rojas y Castillo, 2005). Muchas universidades cumplen con las disposiciones que las instan a promover programas de ayuda educativa a las minorías, abriendo sus puertas a estudiantes indígenas, ofreciéndoles apoyo preferencial, tanto económico como académico, o al menos es lo que se encuentra en los prospectos de dichas universidades. De otro lado, el Icetex ofrece préstamos estudiantiles y el Fondo Álvaro

Ulcué otorga un monto de dinero a un número bastante reducido de estudiantes que cumplan los requisitos, que -según indican los estudiantes- resultan inalcanzables para ellos.

Según manifiestan distintos autores, las políticas de inclusión deben actuar decididamente en la creación de condiciones de vida y académicas adecuadas para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de las IES (Instituciones de Educación Superior) a todos los que opten por estos estudios, en igualdad de condiciones (Rocha Vivas, 2009; Pancho Aquite, 2005; Gazzola y Didrikson, 2008). Sin embargo, en la narración Ana Brito, se puede apreciar la inconsistencia de la gratuidad de la educación pública en todos sus niveles:

La educación nunca fue gratuita, siempre tocó pagar. Aunque eran colegios públicos, siempre tocó pagar, comprar los útiles, y teníamos que llevar todo lo que nos pedían allá: los libros..., todo. Ahora se están implementando las ayudas, pero para que los jóvenes vayan a la universidad por medio del cabildo. Pero ha sido muy limitado porque hay algunas universidades que no aceptan esos convenios; cuando yo vine acá por primera vez, yo pregunté que si podía pasar papeles del cabildo indígena y me dijeron que tenía que ser después de un año y que esta Universidad no tenía convenio con el cabildo y que posiblemente no iba a haber ninguna ayuda económica. (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

Y lo mismo revela la narración de María Díaz:

Todo lo que había ahorrado lo gasté durante todo el año; entonces, yo estaba económicamente mal. Mi emoción era que yo había pasado, pero tocó pedir un préstamo, bueno, arriesgarse a muchas cosas, pero me vine. (María Díaz, Comunicación Social, 26 años)

Los créditos, por múltiples razones que pueden estar relacionadas con los promedios académicos o con la demora en las certificaciones por parte de las universidades, o por razones desconocidas para algunos de los estudiantes, no son desembolsados en los tiempos previstos y dejan sin cubrir las matrículas semestrales. Esta situación es una de las causas más frecuentes del abandono de los estudios, pues -como hemos visto anteriormente- ninguno de ellos tiene la posibilidad de pagar estos costos y la economía informal es una alternativa bastante frágil que no alcanza a sostenerlos durante mucho tiempo en una ciudad como Bogotá, considerada la quinta más costosa de Latinoamérica (*El País.com*, viernes julio 11 de 2014). En el caso de Mariano Yarí:

Los primeros semestres fueron durísimos. Después obtuve un préstamo universitario, pero ya no lo tengo. Entonces, es cosa de dedicarse a vender artesanías, productos de la región, pero es algo muy inestable. (Mariano Yari, Sociología, 25 años)

La escasez de recursos y el pago por créditos académicos extiende el tiempo previsto de estudios, alejando cada vez más la posibilidad de obtener el título profesional y hacer realidad el propósito que los llevó a Bogotá, y cuando logran finalizar, se ha generado una larga deuda con las características clásicas de la economía de mercado:

Yo digo que la inestabilidad es muy complicada porque trae muchos problemas emocionales, psicológicos, económicos; porque cuando me tuve que salir de donde mi tía, yo perdí un seminario y era una materia que tenía la mitad de los créditos. Eso afecta la beca, en tanto uno no lo paga. Entonces, el semestre pasado me tocó retomar sólo esa materia para poder ver materias de sexto y me atrasé un semestre. Tuve que pagarlo y allá las materias son muy caras. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

La posibilidad de obtener algún trabajo formal que ayude a atenuar las dificultades económicas se ve frustrada por exigentes requisitos (referencias laborales y personales, exámenes médicos que tienen altos costos, etc.) a los que no pueden dar cumplimiento, por lo cual son explotados laboralmente, en caso de ser contratados. Este *círculo vicioso* limita las oportunidades de asumir plenamente la vida académica (Caicedo y Castillo, 2008), llevando a los estudiantes a una situación muy vulnerable.

Aparte de las dificultades de no tener un peso aquí en Bogotá, pasé unos años muy terribles aquí. A veces, por ejemplo, llegó el momento [en] que me tocaba una sola comida. A mí me tocó vivir alrededor de seis meses en un hotel porque no encontraba donde vivir, porque si encontraba, iba a la entrevista y tenía dos problemas: primero, no tenía un certificado de trabajo; segundo, no tenía propiedades en Bogotá. Pero, bueno, tocando y tocando di con la persona que era (la que llevaba el hotel donde vivía), pero tenía que pagar el arriendo adelantado. Hubo una ocasión en que me tocó pagar dos meses adelantados. Fue un gran problema. Estoy en octavo semestre. Al inicio hubo muchas cosas de uno que otro que me decía: “Trabajemos juntos”. Eso es bueno, pero muchas veces se aprovechan de mí. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

El acceso a las prerrogativas que establecen las universidades e instituciones especializadas a través de convocatorias y concursos solamente es posible para algunos estudiantes, que han recibido capacitación e información para solicitarlos. Así, la prioridad otorgada al derecho a la educación de las comunidades indígenas no siempre se hace realidad. Esto se desprende de la siguiente cita etnográfica:

Nos tocaba aplicar a la convocatoria porque como todo es concurso. A veces el gobierno dice: “No, ya estamos ayudando a los indígenas con apoyo y becas”. La Universidad Nacional también dice: “Damos apoyo para mejorar las condiciones”, pero eso es mentira. Cuando yo fui en el 2012, con una lista firmada por todos los muchachos que no teníamos nada que comer ni nada, donde el director de Bienestar de la UN, dijo: “Yo sé que ustedes son de bajos recursos, que son estrato cero, que no tienen nada para comer, nada para tomar, pero así como ustedes hay como 5.000 acá en Bogotá. Yo no puedo privilegiar a los del Amazonas porque no tienen qué comer, porque aquí también hay 5.000”. Así nos dijo: “Si no tienen que comer, les toca concursar. No se puede hacer nada [...]”. Mi amigo Tony perdió la calidad de estudiante porque no tenía recursos para los trabajos. Como él estudia geografía, para la salida de campo y todo... y perdió y por eso se va ya para el Amazonas; estaba en sexto. Yo no tengo asegurado ni siquiera la alimentación A mí me ha tocado más duro que todos los muchachos. No sé si exagero, pero a mí me ha tocado trabajar muy duro. (Humberto López, Ciencia Política, 24 años)

El establecimiento de normativas complejas para el otorgamiento de becas y demás apoyos logra desestimular a los estudiantes y promueve entre ellos ideas negativas sobre el escaso reconocimiento que hace la institución de ellos:

Entré a la universidad a estudiar ciencias de la información, y al mejor de cada salón le dan una beca. Yo dije: “Voy por la beca porque de aquí no me saca nadie”. Mi promedio en primer semestre fue de 4,87 tomando siete materias. Entonces, me presenté con mi promedio y me dice el hermano Fabio: “No, es que eso se deja a partir del segundo semestre”, y le dije “Ayúdeme, porque yo realmente no tengo más, y haga una excepción, por lo que usted más quiera, porque yo tengo buen promedio. Ayúdeme con la mitad”. Inflexible. Allí comencé a... y no me dio la beca. Después supe que la beca la daban por influencia del rector de la universidad. Fue una experiencia desagradable [...]. Yo nunca me he asumido como estudiante. Hice hasta quinto semestre, y ahora siento que lo necesito. Y es que unas pocas universidades becan a los estudiantes indígenas, y lo hacen por compromiso o porque les gusta. A mí me quitaron la palabra porque yo iba a decir: “Ustedes hacen un proceso que se llama responsabilidad social empresarial y a eso les deduce impuestos”. Cuando yo dije eso me cortaron el micrófono, pero hay que decir las cosas como son. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

“La escuela es –según manifiesta Díaz de Rada- una institución *educativa especial*, [...] edificada por los modernos estados nacionales en nuestro entorno histórico, esta institución es especial porque introduce en los procesos educativos ordinarios basados en la comunicación entre los seres humanos el régimen de acción propio de una burocracia planificada” (2008:26), que -en mi criterio- es la característica identitaria de la universidad pública. Coincidiendo con la perspectiva del autor, en el sentido de que la institución burocrática produce sus propios usuarios –“como masas, corrientes,

códigos”- a partir de dos operaciones básicas: los define a su medida y los concibe como agregados, sin tener en cuenta sus contextos específicos de relaciones sociales. Es decir, produce sujetos modelados, “recortados”. Un vez cumplida esta función institucional, aparecen como “conjuntos flotantes de personas anónimas” (2008: 28). Las burocracias –como sigue diciendo Díaz de Rada- “trabajan con resúmenes y reducciones extremas de los sujetos, “desubjetivándolos” (2008: 31). Siendo un número más, quedan inmersos en la ideología burocrática en donde la voz del sujeto no es escuchada, ni es visibilizado más allá de ser considerado sujeto de la aplicación de políticas públicas, muchas veces no congruentes con las necesidades reales, en este caso, de los estudiantes. El individualismo escolar aparece precisamente como una estrategia para facilitar su neutralización. En todo caso, las universidades, como instituciones burocráticas, no tratan a cada estudiante o tipo de estudiante según sus características particulares, ni siquiera cuando se trata de hacer frente a sus necesidades materiales, tal como se ha visto más arriba. Por otro lado, como afirma Paul de Gay:

La universidad privada parece haber optado por la transformación hacia la ‘forma empresarial’ como otras tantas instituciones, que en oposición explícita a las formas burocráticas de organización, optan por el discurso contemporáneo de la administración destacando la importancia y virtudes de los sujetos que demuestren la adquisición de competencias proactivas^ y empresariales^ con la intención de incrementar el rendimiento productivo y la eficiencia económica, siempre bajo los requerimientos de la globalización. El modelo neoliberal actual exige alta calidad y el conocimiento productivo ‘exprimen cada billete hasta sacarle cada vez más rédito’” (Paul du Gay, 2003:255).

La noción de empresa permite, en el ámbito educativo, la transformación de las características deseables para los sujetos -estudiantes/clientes-, cuyos cualidades radican en la iniciativa, la aceptación de los riesgos, la confianza en sí mismo y la capacidad de admitir responsabilidad por uno mismo y sus actos, con la condición adicional –muy explícita- de mantener y superar permanentemente los más altos estándares internacionales. En ello, sin embargo, varían actualmente muy poco las universidades públicas y privadas, pues todas se hallan sacudidas –como se ha indicado- por las mismas lógicas neoliberales. Hecho del que se deriva, además, la necesidad de participar en los famosos y temidos rankings, donde el papel del estudiante –en cuanto a exigencia académica y económica- no sufre cambios significativos con respecto a las formas burocráticas, sino que, al contrario, dicho papel parece empeorar para las minorías étnicas, por estar –como se viene reiterando- mucho

más alejadas de estos niveles unilaterales de competencia. A este respecto, el sociólogo francés Francois Dubet, en entrevista al diario *El Espectador*, al responder la pregunta ¿cuál es la relación entre la justicia social y la escuela?, indica lo siguiente:

Una escuela justa debe permitir a todos sus estudiantes conseguir logros en función de su trabajo y su talento. Una escuela es injusta cuando los logros de los estudiantes dependen de las condiciones sociales y de los ingresos de sus familias. Desde este punto de vista casi todas las escuelas en el mundo son injustas, porque los estudiantes de clases favorecidas tienen mejores resultados de aquellos de clases desfavorecidos. En todos los países hay excepciones y algunos estudiantes de familias pobres tienen logros sobresalientes en la escuela, pero no son muchos (*El Espectador*, 2 de julio 2015)

6.6. La discriminación

En los testimonios de los estudiantes universitarios, son frecuentes las menciones a experiencias en las cuales fueron discriminados. En ocasiones, es asumida con una actitud positiva ante la vida, al pensar que les permite mirar con una nueva perspectiva el hecho de ser distintos y de ser diferenciados por parte de los demás. No obstante, cualquier tipo de discriminación, incluyendo la étnica, tiene como efecto la privación o disminución de los derechos fundamentales, pero muchas veces sus causas y orígenes se encuentran enredados en complejas tramas de significados que a veces no se alcanzan a percibir en su total dimensión. Según Escalante Betancourt (2009), la discriminación básica es una construcción “prejuiciada” que se fundamenta en el desconocimiento y negación deliberados de un grupo dominante sobre otro estigmatizado y depende del nivel de competencia o intereses que medien entre las partes. Una forma elemental de la discriminación -o un primer nivel-, el *prejuicio*, consiste en la atribución de nociones y definiciones negativas del otro, antes de obtener un conocimiento más o menos profundo de él. Los prejuicios se engendran en el establecimiento de la estructura binaria de los *estereotipos* –formas de representación para atrapar y reducir la diferencia- desde posiciones inamovibles y extremo reduccionismo. Para Stuart Hall (2003), los estereotipos tienen unas cuantas características “sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas, acerca de una persona, por tanto, el estereotipo reduce, esencializa, naturaliza y fija la diferencia” (Hall, 2003:430), produciendo un efecto de escisión que excluye lo que no se ajusta a lo normalizado, es decir, lo que es diferente. El efecto “cerradura” de la estereotipación que, en criterio de Hall, crea fronteras simbólicas, fija

límites, excluye y, en este caso, sucede evidenciando la existencia de grandes desequilibrios de poder que permanecen intactos al interior de las instituciones universitarias y por fuera de ellas, en el ámbito de la ciudad.

En el artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948⁶⁶, puede leerse que: “Todos [los seres humanos] son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación”. Esto indica que no ser discriminado equivale a tener acceso a todos los derechos y libertades (civiles, políticos y sociales) estipulados en el propio documento. Por tanto, la discriminación se interpreta como una limitación injusta de las libertades, protecciones y acceso a la participación social y política, y este acceso a un sistema de bienestar debe ser acorde a sus necesidades. “La no discriminación se presenta como una suerte de derecho a tener derechos”, asegura Rodríguez (2006: 25). Por otra parte, en la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas formas de discriminación racial de la Organización de Naciones (ONU) se puede leer:

[...] la expresión ‘discriminación racial’ denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (ONU, Asamblea General, resolución 2106 de 21 de diciembre de 1965).

Restringirse exclusivamente al significado lexicográfico o jurídico de la discriminación implica reducir el fenómeno a los preceptos normativos de una sociedad democrática y de sus instituciones políticas, que limitan su actuar a la exhortación a sus ciudadanos a actuar de una manera igualitaria. Pero si seguimos los relatos de esta investigación, el fenómeno de la discriminación contiene elementos explícitos e implícitos –muchas veces sutiles– que afectan gravemente la autoestima de algunos estudiantes y, algunos casos, despierta una vital resistencia a la vida académica y, en general, a los procesos de socialización en la ciudad, así como el deseo profundo de volver a su comunidad sin terminar su propósito de formación. En los siguientes testimonios, los estudiantes expresan que la situación de discriminación en el aula de clase y por fuera de ella sigue

⁶⁶ Organización de las Naciones Unidas, Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General 217 A (m) del 10 de diciembre de 1948. (Rodríguez, 2006: 25)

vigente. Es significativo que –según sus opiniones- los actos discriminatorios no solamente parten de sus propios compañeros sino los mismos profesores. El caso es que, cuando un individuo sufre discriminación por razones étnicas, todos los individuos pertenecientes a ese grupo se ven afectados (Escalante, 2009). Es lo que se desprende de las palabras de Mariano Yarí:

En Bogotá sí hay discriminación, sí la siento. Cuando entro a un sitio de comidas o de ropa, entonces, siento como que: “Bueno, ¿éste será que va a comprar o qué?, ¿va pedir algo o...? O la mirada. Yo me siento mal. Es duro. Por otro lado, hay una discriminación positiva, y es en la cual mi valor es la diferencia. Entonces, yo logro resaltar siempre y cuando sea indígena, pero ¿qué pasa si en el panorama general yo quiero ser mestizo?, pues hay miles de mestizos: “¿Cuál es lo interesante de usted, cuál es lo diferente?”. (Mariano Yarí, Sociología, 25 años)

En otras ocasiones, los actos discriminatorios tienen gran repercusión en el desempeño académico. La burla y la sensación de rechazo influyen en la potencialidad para cumplir con los requerimientos para superar los estudios, llevando a los estudiantes a presentar una profunda desmotivación y temor a la participación. Es lo que le sucede a Clara Galindo:

Yo voy en el estudio muy lento. Fue algo muy difícil. Me daba miedo exponer porque mis compañeros se burlaban de mí. Al principio sentí rechazo de mis compañeros. (Clara Galindo, Trabajo Social, 22 años)

Las burlas tienen que ver a menudo con la desvalorización y tergiversación de las costumbres tradicionales. Ello es vivido como un gran agravio por los estudiantes entrevistados aun en los casos en que esas burlas se generan en lo que aparenta ser un juego entre compañeros, en lo que sería una discriminación velada:

A mí me sorprendía cuando los compañeros me decían: “¡Oye!, ¿y cuánto se necesita para comprar una wayúu allá?”, O sea, yo estaba con la conciencia de que ya esa situación se había superado, de que la gente pensara que allá uno podría llegar a comprar una mujer. Y me he cansado explicando que no es una compra. La mayoría de las interpretaciones que hacen sobre nosotros son sesgadas. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

Las afrentas relatadas tienen que ver con los rasgos fenotípicos o con los estereotipos negativos y descalificadores asignados por la cultura dominante. Ello se aprecia también en el relato de Alfonso Galindo:

Hay muchos aspectos que afectan el proceso de adaptación: uno es la adaptación con los vecinos, digamos, porque yo vengo de una zona alegre, espontánea y hay mucha gente aquí en

Bogotá que no les gusta esa parte. Y hay un choque cultural ahí, por el hecho de que somos bulliciosos. A veces, la pigmentación no les conviene; a veces incluso me decían “¡Quítate, negro!”. Y son muy despectivos a veces. A mí me ha pasado muchas veces, yo me he sentido muy discriminado en muchas partes. Me dicen: “Negro ¡ah, no! ¡Y es guajiro, para más...!”. Y, claro, allí es donde decían: “No, claro, por aquello de la bonanza marimbera [comercio de marihuana]...”. Para muchas personas somos peligrosos, es decir, todo es despectivo hablando. La otra parte es que venimos aquí con una cultura bastante fuerte, más intensa. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

Y en el de Julián Peña:

Por el solo hecho de verme el color de la piel, dicen: “No, él no es de aquí, de Bogotá”. Los de acá se van a socializar más rápido, porque entrar allá fue muy difícil. Fue un lapso largo para socializarme y sentía el rechazo. Se siente uno solo, rechazado. Se siente el abandono. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

Las actitudes discriminadoras y de “desprestigio” son motivo de numerosos conflictos, en donde a los estudiantes indígenas se les impone una adicional desventaja frente a su pleno ejercicio académico, al verse permanentemente descalificados, muchas veces por la dificultad idiomática. En algunos casos, como el que se narra a continuación, la reacción decidida de los/as estudiantes contribuye a superar la situación, aunque también a enfrentamientos y conflictos que en ocasiones se convierten en franca resistencia:

Allí empezamos a chocar. Hubo muchas dificultades por el tono de voz más exagerado. Y en clase, para reclamar una posición, es muy difícil, no me entienden y comenzaba la burlita: “Hable en letra despegada”, y yo decía: “Bueno, esto son las pruebas que me ha dado la vida y yo tengo que soportar, tengo que echar adelante”. Y eso me identificó: tener suficiente personalidad para enfrentar todas esas burlas que le estén haciendo. Al principio parecía broma, pero ya luego rayaba como con el desprestigio: “No, es que ese no sabe hablar”. Bueno, pues, yo volteaba la hoja, (y) ya cuando empezaba una exposición, decía: “Voy a tratar de hablar lo más explícito posible a pesar de que ustedes dicen que yo no sé hablar y que me enredo mucho, pero voy a tratar de ser condescendiente con ustedes”. Y así los preparaba. Ya no se podían burlar porque yo ya los condicionaba. Eso es fuerte. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

La discriminación a veces adopta la forma del aislamiento y segregación:

Aunque mis compañeros al principio me aislaron porque era indígena, pero después yo comencé a integrarme. (María Díaz, Comunicación Social, 26 años)

Y otras veces se convierte en verdaderas afrentas e insultos:

Digamos que el tema de la discriminación a mí no me ha afectado por mi forma de ser. Dicen que lo principal para ser discriminado es sentirse discriminado [...]. A mí me tocó el primer lugar. En el parque principal de mi pueblo estábamos reunidos y llegó un mestizo y dijo: “Ustedes están jodidos”. Les dijo a todos los que estaban allí. Le preguntamos por qué y dijo: “¡Hombre!, ¿cómo van a dejar que ese indio y desnutrido les gane a ustedes en las pruebas y en lo académico?”. Yo me quedé perplejo porque yo esperaba cualquier ataque menos que porque soy indio y porque soy desnutrido, que en cierta manera tenía razón. [...] Hay universidades que discriminan explícitamente; por ejemplo, sólo otorga plazas a estudiantes indígenas, pero únicamente en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Allá tú no puedes estudiar carreras de tecnologías. (Alfonso Galindo, Ingeniería Agroecológica, 33 años)

La difusión permanente de las expresiones de este imaginario social descalificador del ‘diferente’ impregna a todos los sectores de las sociedades nacionales. Por ejemplo, los indígenas son discriminados actualmente no sólo por la huella histórica de los sectores dominantes, sino también por los miembros no indígenas de su propio sector social marginado, ya sea porque el ciudadano pobre no indígena encuentra (y prefiere encontrar) su identificación cultural en el comportamiento social de los sectores privilegiados, o porque el desprecio por el ‘otro’ (el distinto, el diferente, el descalificado) hace el ejercicio de la discriminación un reaseguro de la existencia de un grupo inferior en la escala social, que le permite obtener beneficios secundarios (ante posibles alianzas políticas o algunas instancias de acceso a mayor participación social). La construcción de una ciudadanía moderna está atravesada por las tensiones entre el fortalecimiento de las identidades étnicas minoritarias y la homogeneidad cultural que nos ofrecen los paradigmas de la contemporaneidad en boga, sin embargo –como dice Hernández- “no hay nada más injusto que ofrecer tratamiento igualitario a aquellos que registran necesidades diferentes”, añadiendo que “la resistencia ante este tipo de inequidades, actualmente pasa por asumir el reto de conciliar las particularidades histórico-culturales de cada pueblo étnico y culturalmente diferenciado, con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad” (2001:4).

6.7. La identidad

La distancia del lugar de origen y el tiempo transcurrido desde que salieron de él son elementos que reavivan el sentimiento de identidad étnica. Rocha Vivas (2009) afirma que las poblaciones indígenas afrontan el reto de la multiculturalidad que forma parte del mundo globalizado sin perder su identidad cultural, pues corren el riesgo de asimilarse y desaparecer como pueblos en esa confrontación. Sin embargo, en el caso

de los estudiantes que han permanecido en Bogotá por largo tiempo, sorteando – además- toda suerte de circunstancias adversas, su identidad étnica –acorde con la perspectiva de Gros- aparece completamente revitalizada.

Este mecanismo de identidad se encuentra fuertemente reactualizado dentro de un país profundamente diferente del que había procedido a la creación de una población indígena y que empieza a incluir desde entonces, grupos que, situados en otras partes, principalmente en las tierras bajas, habían escapado a esa relación particular que dio origen a lo indígena. (Gros, 2012: 65).

Ante esto, y luego de llevar a cabo un largo proceso en la educación formal, los estudiantes muestran un repliegue sobre sus propios orígenes culturales, generando una fuerte revitalización étnica, visible en las representaciones que elaboran de sí mismos. (De Souza Paladino, 2012; Nivón Bolán, 2012; Gonzáles Plitty y Gonzáles Gómez, 2012; Paladino, 2012) Así, en lo expresado por Carlos Piñeres, se puede observar la necesidad de recuperar los componentes más entrañables de la cultura propia, los afectos familiares contruidos en la amalgama de las estructuras de parentesco y la lengua propia, que aparece revitalizada en la distancia y el aislamiento de su contexto originario. Los roles sociales y los compromisos que se derivan de las relaciones de parentesco, en este caso, son los motivos para continuar con su proceso de formación. Para Weber (citado en Dubar, 2000), la significación subjetiva de las formas comunitarias designa las relaciones sociales basadas en el sentimiento ligado a la tradición, a la filiación y al sentido de pertenencia –en la identidad, en definitiva-:

Con el paso de los años se va demostrando que aún estoy apropiado de mi cultura por una razón sencilla: ahora soy tío. Antes, cuando salí de la Guajira, era primo. Yo soy el tío materno mayor del grupo que dejó mamá y me ven a mí como un referente de tío materno que no puedo ni quiero evadir. Me siento comprometido, siento que con lo que puedo hacer puedo ayudar mucho a mi familia. Hablo más wayuunaiki en estos últimos cuatro años que el resto del tiempo que me lo pasé entre (en) la U. Nacional. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

Para las comunidades pertenecientes a cabildos fronterizos con la ciudad, la recuperación del territorio es un elemento ineludible de la construcción de la identidad y uno de los baluartes de la organización indígena actual, ante todo de los jóvenes que, incursionándose en la vida urbana, pero fundamentalmente en el entorno académico, redefinen y profundizan su sentido de pertenencia étnica. Este es el “lugar antropológico” que, según Augé (1992), es principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. Cada nuevo recorrido,

cada nueva reiteración ritual refuerza y confirma la pertenencia étnica de los jóvenes entrevistados:

Ahora los jóvenes están muy involucrados en programas de recuperación de territorio porque nos quieren quitar la parte del cerro de Suba, o sea, lo que para nosotros es sagrado. Lo que es sol, el cerro de Suba, igual las montañas, todo lo quieren urbanizar. Ya lo han venido urbanizando: el cerro ya tiene muy pocos zonas verdes. Hay una parte que para nosotros se considera sagrada y nos lo quieren quitar para volverlo urbano. Entonces, ahora se están creando muchos programas para que ese territorio se nos sea devuelto y se siga considerando como patrimonio cultural de la ciudad, a pesar que lo remodelaron porque ya no tiene todo pasto, sino que lo pavimentaron y construyeron. Y, entonces, no queremos que se pierda. (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

Los estudiantes universitarios reflejan posturas críticas muy definidas sobre la transformación de la identidad cultural de los demás jóvenes de su pueblo, en ocasiones, denotando un sentido casi fundamentalista de la tradición, un retorno que no demuestran esos otros jóvenes indígenas con menores niveles educativos, aunque participen de la vida laboral y social urbana:

Ya se sabe que por pertenecer a la comunidad pueden llevar largo el pelo, pero ahora lo llevan recogido. Es que con todo esto de la moda y de estar a la moda, entonces, los jóvenes ya olvidan esta parte, ya los jóvenes no dicen: “Yo soy indígena o yo pertenezco al cabildo indígena”, o sea, no se apropian del significado que tiene, simplemente se olvida. (Ana Brito, Trabajo Social, 22 años)

Como se ha visto más atrás, a través de una cita de Dubar, “el inmigrante que llega desde un medio ‘comunitario’ a un mundo ‘societario’ conoce una importante ruptura”, ante la que “debe reaccionar a partir de estrategias identitarias que combinan con frecuencia rebeldía, instrumentalismo y repliegue sobre sí mismo” (2012:217), a menudo defendiendo su identidad como forma de resistencia ante un entorno desconocido. A este respecto, es notorio el fenómeno de reconstrucción de la identidad étnica relacionado con la inmersión en la vida universitaria; reconstrucción que es una tarea colectiva, no individual, pues en ella participan colaborativamente los jóvenes indígenas que se encuentran en la ciudad para realizar sus estudios universitarios. Incluso, en el interior de una misma familia, como en el caso de Karina, se vive una lucha cotidiana entre posturas opuestas: entre la preservación de su cultura tradicional o la paulatina asimilación al entorno citadino:

Yo tengo incorporada mi cultura nasa al ciento por ciento; de hecho, no es fácil la lucha que tengo en mi hogar porque son personas completamente apáticas a la cultura. Entonces, precisamente soy yo la que estoy ahí al pie de la cultura. Ellos no ven favorable que uno siga aprendiendo el idioma; yo pienso que es por los afanes diarios de la ciudad. Se supone que es una pérdida de tiempo, pero para mí no. Al principio, cuando estaba adaptándome, yo veía mi cultura muy lejana, pero ya luego me di cuenta que aquí había un grupo de indígenas estudiantes y me encuentro con ellos frecuentemente. (Karla Rozo, Psicología, 22 años)

Gabriela Czarny menciona algunas dificultades derivadas de la tendencia que persiste “al equiparar cultura=lengua o cultura=identidad, por lo que el reconocimiento de otro culturalmente distinto se fundamenta, en muchos casos, en la identificación de la diferencia a partir de hablar una lengua distinta a la oficial”, debido a ello “todo aquel que ya no hable la lengua indígena y no tenga atributos visibles ya no sería indígena” (Czarny, 2007:250). García Canclini (1999) indica asimismo la necesidad de no equiparar –para el análisis de las identidades étnicas y culturales- las nociones de *cultura y lengua*, y de *cultura e identidad*. Principalmente cuando se trata de reconocer las transformaciones de las identidades sociales y culturales de indígenas migrantes a la ciudad para adelantar procesos educativos, con esa equiparación se podría estar dando como un hecho la pérdida o transformación identitaria desde un análisis de superficie que no haría justicia a la realidad subjetiva de los analizados. No obstante, a pesar de que sus propias experiencias deberían disuadirles de ello, los estudiantes universitarios –como se ha visto en otro lugar- caen a veces en esta falencia, temiendo en consecuencia que, al perderse uno de estos elementos (sobre todo, la lengua y/o la cultura), proporcionalmente se pierda cualquiera de los otros (en particular, la identidad); ello en la medida en que la identidad cultural es narrada por ellos como un todo, como la articulación de los componentes éticos/espirituales y la lengua materna como principal mediadora de la interpretación de la experiencia, y es presentada a la vez como su principal soporte ante la adversidad. Moisés Palencia lo expresa así:

El conocimiento es la identidad. La identidad es la misma experiencia, el mismo entender. Lo que hace un coreguaje es el respeto por los demás y por uno mismo. Se deja de ser coreguaje cuando se deja la ceremonia, lo espiritual. Cuando se deja la cultura, ya no se es nada. Ése es el origen de uno, porque eso es lo único que me hace superar las dificultades, lo que lo motiva. Mientras nosotros tengamos más conocimiento cultural, más fuertes seremos. La memoria cultural me ha hecho muchas veces volver a conectar con mi historia. Cuando uno lleva varios años fuera de la comunidad hay una desventaja: muchas veces, al hablar la lengua de uno, ya encuentra dificultades de pronunciar, pero nunca se le olvida. Hay momentos de dificultad, pero

uno no cambia. Siempre todo concepto en español se relaciona con los conocimientos anteriores. (Moisés Palencia, Comunicación Social, 23 años)

Julián Peña reconoce el efecto transformador de los conocimientos adquiridos en la universidad. Sin embargo, al contrario de desplazar o modificar sus conocimientos tradicionales, los universitarios –según asegura- los han fortalecido. Llama la atención la fuerza del vínculo con su comunidad a través del símbolo de la sangre, que indica la gran importancia de los lazos de filiación, motivo fundamental para volver a la comunidad:

Me ha cambiado el pensamiento frente al conocimiento, he adquirido más conocimiento. En mí ha cambiado que me he podido socializar con la gente occidental. Ya entiendo igual y me hago entender, pero sigo siendo la misma persona porque nunca aprendí a discriminar ni a dañar a nadie porque es menos que yo, porque yo fui a la ciudad. Yo creo que la sangre llama, mi sangre es de allá y lo que quiero es hacerme profesional acá e ir a servir a mi comunidad como tal, enseñar esto. (Julián Peña, Redes e Informática, 23 años)

El sentimiento de filiación (a su familia y a la comunidad de origen) es una de las razones más mencionadas para el regreso. A él se vinculan la totalidad de los compromisos adquiridos por estos estudiantes con sus pueblos y con lo que implica su identidad cultural. Los planes de fortalecimiento de la cultura y, en particular, de la lengua patrimonial propuestos por ellos conllevan que cada uno participe activamente. Podemos ver claramente, en este caso, la esencialización de la identidad por el mismo fenómeno de identificación entre lengua-cultura-identidad ya mencionado:

En la Universidad Nacional yo hice un pacto conmigo, yo dije: “A partir de este momento, me voy a dedicar a ser una persona que sólo voy a tener obligaciones con mi familia próxima en Uribí”. Es un deber patrio de nosotros como wayúu. Aunque no estemos obligados por una ley que diga que tenemos que participar de nuestros funerales, de nuestras instituciones, es un tema que no es negociable. Si un pariente o familiar mío muere, mi obligación es estar allá, y yo nunca he renunciado a eso realmente, no he renunciado a los sueños, no he renunciado a mi lengua. De hecho, el tema de revitalización lo estamos trabajando porque yo hablo wayuunaiki y tengo la capacidad para enseñar wayuunaiki. Entonces, siempre me he identificado como wayúu a pesar de todos los ires y venires que uno tiene en la vida. Me he identificado como wayúu, hablo wayuunaiki y me siento contento de serlo. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

De este modo, el extenso y arduo proceso educativo vivido, así como las experiencias positivas y negativas del encuentro con el mundo occidental, contrariamente a desvanecer el sentido de pertenencia cultural, lo han incrementado; sentido que, como

dije, aumenta cuanto más avanzado es el grado de la carrera en el que se encuentren estos estudiantes. Por ejemplo, el ejercicio de reflexividad actual desarrollado por Adriana Cruz le permite apreciar su propia transformación con respecto a los demás miembros de su comunidad:

La cultura en mí se ha ido perdiendo desde el momento que uno sale de la comunidad. Es muy diferente. No quiere decir que cuando estuviera en la comunidad tuviera una incorporación de mi cultura un ciento por ciento. [...] Cuando uno ingresa a la universidad o está lejos de la comunidad uno ve lo importante que es la cultura de uno. Y uno quisiera como volver a la cultura sea como sea, [...] a que las costumbres vuelvan a nacer en la cultura y que fueran lo que eran en la comunidad como tal, y que vuelvan a apropiarse de ella, porque uno lo ve desde fuera. Pero las personas que están allá, para ellos no son importantes esas cosas. Eso es a partir de un proceso que uno tiene, y de ver cómo (por) las diferentes cosas que pasan [...] uno cambia de pensamiento. Eso hace que uno quiera apropiarse más de nuestra cultura. (Adriana Cruz, Trabajo Social, 23 años)

En el corazón del movimiento indígena, se encuentra actualmente una contradicción: ser uno mismo con el fin de ser diferente, de afirmarse en relación con la historia, con una tradición, y cuestionar el orden social para participar activamente en la modernidad, si es posible a su favor.

Y digámoslo con certeza, el movimiento indígena no puede existir por fuera de esta contradicción y de la modernidad que lo reclama y lo hace existir. Paradoja terrible y bien conocida que consiste en que para seguir siendo uno mismo tenga que ser diferente, en una sociedad que no ve sino como indígena legítimo sino al otro convertido en un “verdadero salvaje” (Gros, 2012: 71).

En ese orden de ideas, la discriminación recae sobre aquella dimensión, la identidad étnica, asociada a la identidad de los dominados, que –como dice Pérez Ruiz- las hace extrañas y diferentes a las de los opresores y que, como en el caso de América, puede llegar a construir una identidad sobrepuesta, homogeneizante, que une a los dominados, a pesar de su diversidad de culturas e identidades, en un grupo social en el cual se diluyen los rasgos culturales específicos”. Y añade este autor: “En este proceso extremo se crea, entonces, una identidad imaginada que estigmatiza una serie de rasgos (reales o no) entre los dominados para marcar las diferencias, entre los oprimidos y los opresores.” (Pérez Ruiz, 2003:188)

6.8. El regreso

Después de un viaje tan largo, pensar en el regreso no es una utopía sino una realidad deseada largamente. Los lugares, la gente, la cultura..., todo habrá cambiado, pero los compromisos adquiridos se encuentran todavía vigentes.

En algunos casos, como el de Laura Ariza, la certeza de los grandes y dolorosos cambios sufridos en su comunidad —que fueron los causantes de su desplazamiento a Bogotá— no le impide la ilusión de volver. La presencia de grupos armados —como se ha comentado en otro capítulo— ha transfigurado la cartografía de los territorios indígenas por el conflicto bélico, dejando poblaciones enteras víctimas de la violencia, la desaparición y el genocidio (Villa y Houghton, 2004). La resistencia indígena ha dejado un número indeterminado de personas desplazadas en todo el territorio colombiano y decenas de familias desarticuladas:

Ahora las cosas han cambiado con la vinculación de esos grupos armados irregulares, los paramilitares. Totalmente las cosas cambiaron. Es muy difícil hablar de nuestro espacio mientras todavía esos grupos irregulares estén entre uno, mientras las familias de uno estén desplazadas en otros lugares. Para uno como indígena es muy importante ese espacio y tener su propia comunidad, tener algo que sea de uno, que uno no dependa de otras cosas. Aquí es terrible, muy mal. A mí me ha dado muy duro, pero yo a veces no lo demuestro porque uno tiene que ser fuerte, no demostrar, pero eso a mí me ha dado duro. Esto me ha cambiado la vida totalmente. Yo daría la vida por volver a mi infancia otra vez y no vivir lo que yo estoy viviendo ahora. Esto es terrible, terrible. No tengo palabras para describirlo. Esto es terrible. (Laura Ariza, Derecho, 25 años)

El compromiso con sus comunidades no se restringe exclusivamente a un retorno al mundo —reconstruido como— bucólico que dejaron atrás, sino que expresan su intención de afrontar las situaciones actuales de la guerra, de la cual son víctimas. La aplicación urgente de los conocimientos adquiridos en la universidad es uno de los principales motivos para seguir adelante, como lo expresa Karla Roza:

Mi idea es volver porque el conflicto armado deja muchas secuelas. Por lo menos uno esperaría que en un pueblo las personas, la tranquilidad y la paz son... pero el pueblo se ha enfrentado a tanta violencia que el hecho de que el pueblo esté tranquilo la comunidad lo interpreta como presagio de que viene algo peor. Un día normal en que todos están descuidados en sus tareas

cotidianas de un momento a otro se presenta algo, un bombardeo, y tienen que correr y resguardarse para que no les pase nada. (Karla Roza, Psicología, 22 años)

Es significativo que persista la intención de volver pese a todo el despliegue de distractores –tal como lo indica Carlos Piñeres enseguida- que representa el mundo occidental, o pese al mayor grado de formación. Definitivamente, en el horizonte se encuentra el origen:

Actualmente hay mucha más influencia externa: tecnología de información y comunicación, Internet, teléfonos celulares, frontera libre con Venezuela..., todo lo que se pueda imaginar, como el militarismo, narcotráfico, megaproyectos, toda la serie de tentaciones para *deswuyunizarnos*, incluyendo la religión y la educación. Por supuesto, no dejemos la educación institucionalizada de lado y finalmente uno termina volviendo al origen siempre. (Carlos Piñeres, Agroecología, 22 años)

La dura experiencia de la ciudad y los esfuerzos por terminar la carrera acaban por verse como necesarios ante la necesidad de las comunidades de tener sus propios profesionales y lograr mantener viva la cultura propia en sus territorios:

A futuro, cuando termine la carrera, la meta es viajar a mi comunidad, no me quisiera quedar en Bogotá porque es muy angustiante la ciudad. Yo vine aquí para tener una buena educación, terminar mi proceso de formación ¡y ya!, pero quiero volver y prestar mi servicio a la comunidad porque eso es lo que más necesitan, más profesionales, porque dependen de eso. (Carlos Guerra, Filosofía, 34 años)

Para terminar, expondremos el relato de Indira en el que expresa lo que posiblemente sea la realidad que encuentren quienes, al final del camino, decidan volver. Como ella dice, ya todo será diferente, pero seguramente todo la estará esperando:

Sobre mi compañero de comunidad y de universidad, Heraclio Mejía, él ya se graduó. Estuvo solo el día de su grado porque yo estaba en una práctica fuera de Bogotá. Él volvió a su zona pero está muy aterrado por todo, porque es como si fuera la primera vez que iba. No había vuelto en cinco años de carrera, no había podido volver, y a uno se le va olvidando la lengua. A mí a veces me pasa que llego allá y hay palabras que tengo que repetir, hay cosas que no entiendo, mis hermanos son diferentes, mi mamá está diferente, el lugar ya no es el mismo. (Magnolia Franco, Ingeniería Ecológica, 23 años)

Conclusión del capítulo

La universidad sigue actuando con esquemas medievales donde lo importante es solo la excelencia de unos pocos. Detrás de la “insuficiencia académica” se esconde el cercenamiento en el acceso

de los más pobres a la misma. Democratizar la universidad no es solamente facilitar el acceso de todos sino su permanencia y egreso, para lo cual debemos contar con unos docentes comprometidos con una sociedad otra.

JORGE HUERGO

La experiencia en la educación superior de los veinticuatro estudiantes participantes en esta investigación refleja la enorme contradicción que ella involucra. Después de casi tres décadas de admitir la constitución multicultural de la nación colombiana, las vivencias recientes sobre el viaje emprendido hacia el difícil mundo de la ciudad, la adaptación, el ingreso a la universidad, la lucha por la permanencia en ella, la precaria situación económica, las percepciones de la discriminación, indican las líneas de fuga del proyecto oficial de la “educación inclusiva”, cuyo punto de inflexión es la educación superior para estudiantes indígenas. El capítulo recoge esta última fase del complejo proceso educativo que se inició en la infancia de estos jóvenes y que corresponde a la culminación de un proyecto colectivo e individual que lleva consigo una gran carga de significado por tratarse de los sueños y expectativas de toda una comunidad, de la cual cada uno de los estudiantes se considera representante.

La universidad colombiana contemporánea se encuentra inmersa en el campo de fuerzas de la modernización, convirtiéndose en un modelo de exclusión de otras formas de representación del mundo, es decir, de formas de conocimiento distintas a las que se producen/reproducen en su interior. La no aceptación de saberes no occidentales dentro de sus planes de estudio se convierte en uno de los obstáculos más contundentes para el cumplimiento efectivo de su función como institución de educación superior en una nación con un alto componente multicultural. Los estándares de calidad que exige el mundo académico globalizado, así como el rígido sistema de competencias del capitalismo cognitivo, sitúa en la posición más desventajosa a los pocos estudiantes indígenas que logran ingresar al sistema educativo universitario en Colombia. Sin embargo, los pueblos indígenas –exigidos por el avance de la cultura occidental sobre sus territorios– se ven impelidos a generar todo tipo de estrategias y esfuerzos a fin de preparar a sus miembros más jóvenes para la interlocución con los diferentes agentes de cambio. Para ello, se toma la decisión de enviar a los estudiantes más aventajados a sortear el mundo de la ciudad aún a costa de la asumir el riesgo de perderlos para sus comunidades (Llano Ángel, 2000; Caicedo y Castillo, 2008; Rocha Vivas, 2009; Rojas y Castillo, 2005; Romero Jeldres, 2011).

Sin embargo, la situación real de la educación -en criterio del grupo de estudiantes que han participado en esta investigación- no ha cumplido con sus expectativas. Autoras como Silvia Flórez y María José Bravo (2013) -así como otros/as ya citados en este capítulo- refieren la desigualdad crónica que han sufrido los estudiantes indígenas frente al sistema educativo no sólo al mostrar las altas tasas de analfabetismo y su escasa participación en el mismo sino, fundamentalmente, los elevados índices de deserción escolar en todos los niveles, pero de manera crítica en el nivel universitario (Escobar, 2007; Kalra Varma, 2009; Romero Jeldres, 2011; Cabra, 2007).

Las descripciones de los estudiantes entrevistados de su arribo a una ciudad como Bogotá reflejan, por otra parte, las conmociones particulares, tanto de orden académico como económico o personal, que cada uno de ellos tiene que afrontar. Uno de los cuestionamientos que hacen con mayor frecuencia hace alusión al no cumplimiento de las expectativas y promesas que les hicieron en sus comunidades de origen por parte de agentes, por lo general, externos a ellas (becas insuficientes, cupos limitados, exámenes de admisión para los cuales no estaban suficientemente preparados, etc.), así como al hecho de que la selección de la carrera no tuvo un proceso de orientación muy claro, de modo que la decisión de cuál cursar, en muchos casos, fue tomada por otras personas con intereses variados. En otras ocasiones, los estudiantes se ven forzados a renunciar a la carrera preferida y a optar por otra para dar cumplimiento a los requerimientos de los convenios multilaterales de acceso a becas de estudio. En la perspectiva de Bourdieu y Passeron, este fenómeno de “asequibilidad desigual de las diferentes disciplinas” indica –como se ha expresado más atrás- otra desventaja educativa expresada “en la *restricción de elección* de los estudios que pueden estar destinados a una categoría social dada” (2009:21). Otra explicación posible, dada por algunos estudiantes, señala que dicha selección –en la cual se les ofrece únicamente la posibilidad de carreras sociales y humanísticas- obedece a la deficiente formación que han recibido en los niveles educativos anteriores, lo que supone el reconocimiento por su parte de un *déficit* en la preparación para la educación universitaria. Ello pone en evidencia, incidentalmente, que la teoría del déficit no es patrimonio exclusivo de las instituciones educativas y de sus profesionales, sino que a veces está presente también en los mismos estudiantes, al menos en lo que se refiere –como se ha indicado- a los contextos donde han recibido educación primaria y secundaria.

Por otro lado, más allá de los problemas propios de la adaptación a un lugar extraño, la dificultad de interpretación rápida de los códigos de funcionamiento de un entorno complicado (Silva, 2006; Lozano, 1998), como lo es tanto el de la universidad como, en general, el de la ciudad, se traduce en la sensación de ser discriminados y de no ser valoradas sus tradiciones culturales; lo que provoca que la adquisición de conocimientos nuevos tenga lugar de una manera descontextualizada, al no tener la posibilidad de relacionarlos con las necesidades reales tanto suyas como de sus comunidades, y que tengan que afrontar la situación con altos costos emocionales, al encontrarse alejados de sus círculos afectivos. Esta dificultad se evidencia en las frecuentes referencias a sus estados de tristeza, desamino y melancolía, lo que -en términos de Dubar- podría estar asociado a permanentes “crisis de identidad” (2002), costo muy alto que tienen que pagar a menudo sin la seguridad de terminar de manera exitosa sus estudios.

También señalan fallas en la formación de los profesores para asumir adecuadamente los nuevos escenarios multiculturales, la necesidad de acompañamiento y asesoría pedagógica para subsanar los desequilibrios en la formación académica, particularmente la competencia lectora y el dominio de la lengua castellana, así como el requerimiento de reconocer e incluir los conocimientos propios, cosmogonías y lenguas patrimoniales de los pueblos indígenas. Para Gellner (1989, citado en Gros, 2012), esta descontextualización –o la ausencia de relación con las problemáticas puntuales de sus comunidades de origen- de los conocimientos científicos es uno de los factores relevantes que está en la base del abandono escolar. Ello, sumado a los problemas económicos (la mayoría de los estudiantes no tienen asegurados alojamiento, alimentación, transportes ni mucho menos recursos pecuniarios para materiales y textos), explica en parte el hecho de que uno de cada cinco estudiantes indígenas alcance solamente hasta el quinto semestre de la carrera (Pillimue, 2014; ONIC, et al. 2004).

No obstante lo anterior, la exposición permanente a la discriminación y la resistencia a ella por parte de los estudiantes, entre otros factores, han intensificado su identidad étnica (Gros, 2012; Cardoso de Oliveira; 1992; Barth, 1996) y han servido de estímulo para persistir en el proceso educativo superando los obstáculos y manteniendo los compromisos adquiridos con sus pueblos de origen, al menos hasta el momento actual (el de la realización de las entrevistas).

CONSIDERACIONES FINALES

La pertenencia étnica induce a la acción: uno debe elegir ser leal a la propia naturaleza, debe esforzarse por estar a la altura del modelo establecido y contribuir de esa manera a su preservación. Sin embargo, el modelo no se puede elegir. No hay opción entre distintos referentes de pertenencia, sino entre la pertenencia y el desarraigo, el hogar y la carencia del hogar, el ser y la nada.

ZIGMUNT BAUMAN

7. 1. Resumen general

7.1.1. Evolución histórica de la cuestión indígena en el ámbito de la educación

El viaje por la historia de la educación formal dirigida a la población indígena en Colombia, contrastado con el espectro narrativo del conjunto de historias de vida de los veinticuatro estudiantes indígenas que aceptaron compartir su experiencia para esta investigación, ha buscado representar una veta olvidada de la trayectoria de uno de los fenómenos sociales más críticos y menos reconocidos de la nación colombiana: la discriminación y la exclusión de estudiantes indígenas en la educación formal. El establecimiento de los diferentes sistemas educativos a lo largo de los últimos 500 años ha estado cruzado por consuetudinarias contradicciones entre los postulados oficiales de cada coyuntura histórica y la realidad de las poblaciones indígenas afectadas.

A la luz de este largo y difícil proceso histórico de gestión de la diferencia en un país eminentemente multicultural, y a 23 años de la promulgación de la reforma constitucional que idealmente abriría el horizonte hacia la transformación de las atávicas formas de asumir la alteridad, surgen, por un lado, las preguntas sobre la validez y legitimidad de los discursos oficiales; por otro, emergen también los desencuentros evidentes entre lo estipulado constitucionalmente y lo puesto en práctica por el Estado colombiano, así como por los diferentes entes y organizaciones encargadas de implementar los programas y estrategias pertinentes para asumir las reformas en la tercera década del siglo XXI. Se resalta constantemente el éxito alcanzado en la ejecución de las actuales políticas públicas, programas especiales, proyectos de inclusión, planes, becas etc., que —según el balance estatal— han dado cuenta de forma plena de un proyecto intercultural, democrático y equitativo para atender las demandas educativas de los sectores sociales menos favorecidos, en este

caso de los pueblos indígenas, que paradójicamente son declarados supremo valor de la identidad colombiana.

Las contradicciones históricas frente a la *diversidad cultural* han determinado las formas de asumir ciertas concepciones de educación y sus respectivas prácticas, como la reducción, asimilación, reivindicación y negación. A lo largo del tiempo y a través de innumerables estrategias, planes y políticas, estas concepciones y prácticas han sido establecidas para asumir la compleja tarea de crear una imagen de la identidad nacional lo más homogénea posible, por medio de discursos cuyo lugar de enunciación indefectiblemente ha sido el centro de la cultura hegemónica. Tal variedad de concepciones y formas de representación elaboradas y sedimentadas en el tiempo constituyen el espectro de la representación de la alteridad en el imaginario social colombiano contemporáneo.

El campo de tensiones (Bourdieu, 1997), en el que se ha legitimado la cultura dominante, se caracteriza por la subalternización de las minorías ajenas a los modelos civilizatorios hegemónicos y por las inconsistencias entre sus discursos, propósitos y prácticas, a través de los cuales se han formado los sujetos para tales modelos. En ellos, la justificación de los diferentes sistemas educativos ha variado a lo largo del tiempo, aunque ha permanecido constante la desvalorización del acervo cultural tradicional y la exclusión de toda forma de agencia y participación de las poblaciones indígenas en la determinación de modelos, contenidos y aplicaciones negociadas, así como la descalificación del “otro” como distinto. Así, como hemos visto en las páginas que preceden (concretamente, en el capítulo I), la aproximación y asimilación a la cultura hegemónica de los pueblos indígenas ha variado en la historia colombiana y ha constituido una trayectoria conflictiva hacia el mestizaje. Los pueblos indígenas supervivientes a este tipo de asimilación muestran que, en este proceso de larga duración, la desigualdad, la exclusión y la discriminación han permanecido vigentes.

Aunque las representaciones de la diferencia han mutado —desde las tempranas denominaciones coloniales para las poblaciones aborígenes como *bárbaros*, *salvajes* e *incivilizados* (Rojas y Castillo, 2005; Mignolo, et ál. 2004, Quijano, 2002)—, han persistido elementos explícitos e implícitos de las asignaciones del que fuera el antiguo orden social. Uno de los ejes fundamentales de clasificación en este sistema fue la categoría de *raza*, que según indica Aníbal Quijano (2002), es una construcción social

que expresa la experiencia básica de la dominación colonial. Desde entonces, permea las dimensiones más importantes del poder, incluyendo la racionalidad específica del patrón de poder hoy mundialmente prevaleciente, originado posiblemente en las diferencias fenotípicas entre dominantes y dominados —como ocurre con la categoría de *color*—, que reprodujeron las formas clasificatorias del mundo social, hegemonías y subalternidades. Así, se determinaron unilateralmente las primeras representaciones de la identidad —indígenas, negros, mestizos—, representaciones perpetuadas a lo largo de las subsiguientes etapas históricas. Este dispositivo, el primer y más eficaz instrumento de dominio social, se convirtió en el criterio primordial de distribución de la población y, además, fue el factor a partir del cual la sociedad dominante fijó las oportunidades y estableció el reconocimiento de las culturas indígenas. De esta forma, algunos grupos fueron alejados de la posibilidad de ingresar a los establecimientos educativos, no sólo por la precariedad de su situación económica, sino fundamentalmente por su condición de origen.

Posteriormente, en el periodo republicano, se fundó la utopía de un nuevo modelo de sociedad, basado estructuralmente en la idea de unidad nacional, también proveniente del imaginario de la clase dominante y acorde con sus intereses, las nuevas perspectivas de organización social y las formas de producción y distribución del conocimiento. El discurso independentista en boga en el entrecruce entre Colonia y República propendía por una valoración del individuo en sí mismo, sin condicionamientos de origen o de raza. Asumir una sociedad igualitaria en términos de *homogeneidad* y *homogeneización*, como estipulaban los axiomas de la nueva República, postergó nuevamente en el siglo XIX el debate sobre cómo asumir igualitaria y dialógicamente un contexto culturalmente heterogéneo desde una perspectiva política, social y administrativamente plural, en la que todos se consideraran representados; ciertamente, se trataba de un panorama incongruente con la aplicación de las entonces recientes ideas del progreso occidental.

A pesar de que los nuevos idearios de la emancipación incluían la intensificación del reconocimiento identitario, a través de la exaltación de imágenes de hombres y mujeres indígenas, que demarcaban la distancia frente al modelo hegemónico previo (Pineda, 2007), poco a poco el pensamiento de las élites —incluso el del Libertador mismo— se alejó de los presupuestos iniciales de su reivindicación, al considerar que los americanos no eran ni españoles ni indígenas. Aun así, a finales de 1820 se promulga

una política indigenista, centrada fundamentalmente en los pueblos de la región andina, que para entonces se enfrascaban en fuertes luchas de resistencia contra la nueva estructura social. En los primeros periodos republicanos, la relación con los pueblos indígenas fue ambigua y fluctuó entre la intencionalidad de la inclusión y la integración para su desaparición. Así se evidencia en el mismo lenguaje jurídico expuesto en la expedición de las primeras leyes, una vez terminado el proceso independentista. La Ley del 11 de octubre de 1821 definió que las comunidades indígenas no se llamarían más *pueblos de indios*, sino *parroquias de indígenas*, lo que implicó la disolución de los resguardos; aunque se reconocía la ciudadanía a los indígenas, la ubicación social que se les otorgaba era de “clase de los miserables, lo cual les excluía de la posibilidad del voto” (Helg, 2004: 28). Por tanto, estas poblaciones dejarían de responder con los tributos a los que estaban obligados el resto de ciudadanos, con la expectativa de que en un periodo de cinco años superaran su *estado de miseria*.

De esta manera, el nuevo proyecto nacional tampoco mostró una postura coherente acorde con sus postulados iniciales de igualdad para todos. De un modo distinto, apeló a la consabida negación del otro mediante el recurso de *no nombrar* o de cambiar la manera de hacerlo, que es una expresión radical del ejercicio del poder para excluir. Este fue un recurso ideológico de la nueva organización política, que al desear la unidad y homogeneidad de su población, dejó por fuera las intenciones iniciales dirigidas a romper el círculo de la exclusión e injusticia social. De este modo, “las comunidades indígenas, consideradas un arcaísmo colonial, pierden su personalidad jurídica y su existencia legal [...], el *indio* se convierte así en ciudadano, y deja de existir” (Favre, 1998: 32). Además, las élites más conservadoras opusieron una gran resistencia a las nuevas formas educativas que anunciaban un cambio drástico del orden social, entre ellas, la inclusión de grupos tradicionalmente segregados. Por ello, indígenas, afrodescendientes, mujeres y, en general, la población desposeída y vulnerable, continuaron en la misma situación, sin cambios evidentes frente a las oportunidades de acceso a algún tipo de educación.

El siglo XX no mostró un cambio significativo en este ámbito. Por el contrario, los postulados de la eugenesia y la concepción de la decadencia de las razas continuaron con gran fuerza, aunque transformados en el discurso. Una faceta racista del indigenismo, que difundía la idea de la inferioridad de la raza “india” por la dominación que padeció, defendió la idea de su atraso histórico, ya que se situaba al

margen del avance civilizatorio occidental, al cual debería incorporarse. Otras vertientes del siglo XX, culturalistas en este caso, consideraban que la solución de la cuestión de la identidad nacional sería un proceso de mestizaje y aculturación —como lo indica Gonzalo Aguirre Beltrán (1908). En él, las culturas nativas y la occidental, supuestamente complementarias, al interpenetrarse, intercambiar y reducir poco a poco sus diferencias, llegarían a configurar una sola y misma cultura (Favre, 1998: 49-50); para el éxito de este proceso, por supuesto, se le otorgaba la máxima importancia a la educación. Tales posturas resultaron de políticas orientadas al supuesto mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades nativas, según el imperativo civilizador de las novedosas transformaciones nacionales (Báez-Jorge, 2001: 424).

Las políticas indigenistas en la primera mitad del siglo XX emprendieron acciones sistemática con el fin de absorber/asimilar las diferencias culturales, sociales y económicas de los pueblos indígenas y homogeneizarlas mediante la aplicación de las lógicas modernizadoras del progreso. Estas coinciden o son el germen de la creación de organizaciones sociales indígenas que inician un proceso de interlocución y disputa con el Estado por el derecho a la autonomía en la decisión de sus propios destinos, que se concreta, en especial, en la lucha por el territorio y la exigencia de reconocimiento a la autonomía de la educación propia.

En la segunda mitad del siglo XX surge la vertiente del *indianismo* como una forma de abordar la cuestión indígena, ya no desde las voces que hablaban en su nombre —*indigenismo*—, sino con la intención de visibilizar, reconocer e incorporar al debate público el pensamiento y acción indígena desde su propio lugar de enunciación. Las movilizaciones de los grupos indígenas en Colombia juegan entonces un papel fundamental en el cambio de perspectiva de las políticas culturales y en la legitimación de una particular concepción del multiculturalismo. La Constitución de 1991 —o de la multiculturalidad— define el cambio de modelo representacional de la nación y la consolidación de la condición étnica como forma de identificación y de afirmación de formas organizativas.

La nueva reforma constitucional plasmó una serie de normativas encausadas teóricamente a la reafirmación y defensa de la ya aceptada condición multicultural de lo nacional. Una fuerte inversión económica garantizaría los recursos y gestiones para asegurar el derecho equitativo a una educación gratuita con calidad y pertinencia para

todos los pueblos indígenas. También se buscaba asegurar la educación desde la primera infancia hasta el nivel superior, facilitando a las comunidades indígenas el acceso prioritario a estos niveles educativos para así fortalecer sus potencialidades. Se propuso la búsqueda de la calidad académica en todos los contenidos y estrategias pedagógicas que permitieran la consolidación de la identidad cultural, asumiendo que “la sociedad colombiana reconoce y valora la diversidad lingüística, las cosmovisiones, la organización social, la espiritualidad y la interacción de los grupos étnicos con la naturaleza, como aporte a la construcción de procesos educativos” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

No obstante, es claro que la existencia de normas y políticas no es garantía de su pleno cumplimiento. De hecho, la observación de casos en los cuales se ven infringidos claramente los principales postulados constitucionales alusivos a la educación (como sucede con los estudiantes indígenas matriculados hoy en día en universidades de Bogotá), invita a inquirir si las condiciones educativas de esta población corresponden efectivamente a lo descrito por los informes y las cifras oficiales. Es decir, si dichas condiciones han variado sustancialmente —como corresponde a las directrices legislativas— o si, a pesar del paso del tiempo y de las reformas políticas y sociales llevadas a cabo, continúan dándose las mismas que antaño, decididamente inequitativas y contraventoras de los derechos fundamentales de esas poblaciones. La observación de este fenómeno se justifica en la medida en que ha sido invisibilizado —en su dimensión real— en los informes emitidos por los diferentes entes oficiales; así como es desconocido por la comunidad académica y la sociedad colombiana, en general.

7.2. Los resultados de la investigación a la luz de algunas teorías sociológicas y socio-antropológicas sobre la escolarización de minorías étnico-culturales

7.2.1. Los aprendizajes

Para el análisis, las representaciones de los estudiantes sobre el recorrido de sus aprendizajes se presenta en cuatro momentos: el origen, la educación primaria, la media y la universidad. La memoria se ha reconstruido a través de historias de vida que parten de los recuerdos de la primera infancia en los lugares de origen: la selva, el desierto o la cordillera andina.

En primer lugar, al evocar los aprendizajes tradicionales, los estudiantes enfatizan unas formas distintas de entender y de actuar en el mundo. Dicha evocación se realiza desde un lugar antropológico (Augé, 2004) que les lleva a representar su comunidad de origen como el espacio de los recuerdos más felices, asociados a los primeros aprendizajes, a las primeras significaciones y sentidos de la vida, fundantes de su sentimiento de pertenencia, de “el sentirse de”. En este espacio, poblado de símbolos y afectos, brotan las percepciones de lo propio por la asunción de las primeras cogniciones/emociones emergidas de la sensación de un *continuum* con la naturaleza. Los lugares originarios, que son objeto de apropiación afectiva, definen —según su criterio— sus anexiones identitarias, una comprensión del mundo estrechamente ligada a la participación en actividades prácticas de la vida cotidiana y a la observación de los mayores, convertidos en modelos de su conducta, conocimientos y creencias.

Figuras sacralizadas como los chamanes, taitas, jaibanás, payés, caciques, sabedores y autoridades indígenas, tanto como abuelos, padres y ancianos de las comunidades, son las depositarias de la sabiduría y el equilibrio del mundo, y a ellos se les adjudica la posesión de los conocimientos fundamentales sobre la vida práctica y espiritual. La memoria mítica aparece emplazada en espacios ritualizados, que le otorgan sentido al territorio originario. El individuo y el grupo se definen y enmarcan por la simbiosis con estos espacios: los mitos, los rituales, los sacerdotes, el grupo doméstico cercano, las plantas sagradas, los animales, el río, “donde habitan los espíritus ancestrales”, así como los elementos naturales son, según los relatos, fuente de vida y de conocimiento en un todo unitario, fuertemente amalgamado, que constituye el principal referente de la esfera espiritual de la cultura. Los estudiantes provenientes de los pueblos más alejados de Bogotá evocan con mayor nostalgia y añoranza sus lugares de origen, de tal manera que el recuerdo acaba por idealizarlos y la identidad étnica tiende a esencializarse, tanto más cuanto alejados se encuentren de esos lugares (Barth, 1976; Bonfil, 1977; Dubar, 2002).

Las narraciones comienzan representando las formas tradicionales de conocer en la infancia, enfatizando aquellos aspectos claramente diferenciados y contrastados con los procesos escolares. Aprender en el lugar de origen se asocia especialmente a momentos lúdicos y afectivos, debido sobre todo a la participación de los seres queridos y cercanos en las actividades cotidianas de su aprendizaje. En ellas también se resaltan los componentes de movilidad y exploración del medio, y la observación detenida de los fenómenos y en una aprehensión holística del mundo. Esta observación, según se desprende de los relatos, se desarrolla tanto intelectual como sensorial y emotivamente, se fundamenta en la tradición oral y se articula en torno al territorio y a unas formas específicas de interactuar en él, que se generan a partir de una concepción de la humanidad y la naturaleza como unidad indisoluble.

Se hicieron evidentes, en el transcurso del Capítulo IV, titulado “El origen”, las características y especificidades del aprendizaje tradicional de los niños indígenas, que tienen que ver con los aprendizajes culturales previos. Una de las estrategias de organización del aprendizaje es la observación detenida del entorno que forma parte de su mundo sociocultural cotidiano. Se trata de un conocimiento cultural que han adquirido basado –como se ha dicho- en la observación (también en la participación), como sucede con muchos otros niños/as pertenecientes a grupos étnicos, culturales o “minoritarios” con costumbres y tradiciones propias que comparten un idioma, valores y comportamientos distintivos (Spindler, 1993; Bertely, 2000; Poveda, 2001). En palabras de Ruth Paradise –refiriéndose a niños mazahuas-:

“la importancia de la observación radica en la agudeza de la disposición perceptiva visual en términos de autonomía y capacidad de autodeterminación, la experimentación y el perfeccionamiento en el juego solitario de las destrezas que se están aprendiendo, la responsabilidad temprana para las actividades del trabajo ya aprendidas y la ausencia de instrucción verbal o de formulación de preguntas” (Paradise, 1991:75).

Como he dicho anteriormente, este tipo de conocimiento cultural forma parte integral de las interacciones que tienen lugar en las comunidades de origen de los estudiantes, les otorga significado a los nuevos conocimientos y a las formas de interrelación, y les organiza el espacio social donde los conocimientos son aprehendidos y relacionados unos con otros. En esta investigación se ha podido evidenciar, a través de los discursos de los estudiantes entrevistados, patrones socioculturales relacionados con la educación extraescolar semejantes. Es un tipo de conocimiento cultural basado en la práctica constante de lo observado/participado, donde el juego, como parte de esta práctica,

cumple un papel central para que los niños/as puedan no solamente aprender observando con detenimiento las destrezas de los adultos, sino imitarlas. Una destreza muy importante es la capacitación en la agudeza de los sentidos para reconocer la conducta de los animales (“el canto de las aves”, decía uno de los estudiantes) y los ritmos y sonidos de la naturaleza, lo que les permiten conocer los mejores tiempos para la cacería, la pesca, el pastoreo y la siembra/cosecha (“la chagra es la escuela”, comentaba otro).

Al llegar a la escuela convencional, los niños tienden a aplicar las mismas estrategias de aprendizaje a las que están acostumbrados; sin embargo, los maestros que la mayoría de estos estudiantes recuerdan no parece que hubiesen tratado de incluir el saber de estos niños (Franzé, 2002) para tratar de favorecer un tránsito —no traumático— entre las formas diferenciales de conocer. No cabe duda que existen otros factores culturales, psicológicos y sociales de las experiencias particulares que hacen muy compleja la tarea de interpretar las dimensiones del conocimiento cultural dentro del aula (Bertely, 2000; Ogbu, 1982; Paradise, 1991) por su ubicuidad y la imprevisibilidad de sus manifestaciones, pero son elementos claves para que estos estudiantes se sientan acogidos de alguna manera en la escuela. Cuando se suprime este tipo de aprendizaje tradicional en el aula, se hace evidente —y de forma conflictiva— que las prácticas y expectativas escolares divergen o son incompatibles no sólo con las indicaciones de los profesores, sino con los contenidos académicos y las instrucciones con las cuales deben realizar las tareas (como los ejercicios de lectoescritura o, en el caso de los internados, asistir a misa y realizar las tareas anexas: agricultura, limpieza del terreno, lavado de ropas), produciendo los primeros rechazos/resistencias frente a los procesos escolares.

El sistema educativo ha contribuido a crear una idea occidental de niñez como universal, para lo que se ha valido, entre otras estrategias homogeneizantes, de la separación del niño de su ámbito familiar/comunitario y, en general, de las actividades tradicionales/productivas en las cuales participaba activamente (Ariés, 1987; Leyra, 2011), “recluyéndolo en las aulas” (Szulc 2011: 98), esto es, otorgándole la escuela como su lugar “natural”. Se supone que la escuela, en congruencia con la idea de progreso de la modernidad, es la responsable de la transformación de la *naturaleza en la cultura*, de tal manera que se modifica profundamente la subjetividad de los niños, asumidos no tanto como seres con agencia y, por tanto, capaces de resistencia y autodeterminación (Corsaro, 2005; Franzé, Jociles y Poveda, 2011), sino más bien

como “un conjunto de necesidades intrínsecas” (Szulc, 2011: 98), como seres carentes que la escuela debe modelar. De hecho, la infantilización de los estudiantes y la desvalorización de sus conocimientos previos constituyen las principales críticas que los jóvenes entrevistados hacen a la escuela, junto a su resistencia a asumir el cuerpo, la sensibilidad y los afectos como escenarios legítimos de aprendizaje, que se corresponde con la idea moderna de que la afectividad y la corporalidad interfieren en el conocimiento objetivo científico, de manera que la subjetividad de los niños se escinde en la oposición teoría/práctica, desconocida hasta ahora para ellos. Dicho en palabras de Touraine: “Cuanto más entramos en la modernidad, más se separan el sujeto y los objetos, mientras que en las visiones premodernas estaban confundidos” (1992:264).

La reiterada mención de los estudiantes al inconveniente de que los profesores fueran foráneos tiene que ver con que consideren que ello fue causa de la dificultad de éstos para identificar esos otros tipos de actitudes, destrezas y estrategias culturales de los niños indígenas como válidos para organizar los aprendizajes nuevos, así como del poco valor que otorgaron a sus formas de ver el mundo, pero fundamentalmente les hacen responsables de la pérdida paulatina de la lengua originaria, situación que les llevó, en general, a una tendencia al aislamiento y a la sensación de extrañamiento. Las formas del aprendizaje tradicional no sólo no fueron reconocidas en el trabajo escolar, sino motivo muchas veces de descalificación y castigo por contravenir las normas establecidas. “Nosotros queríamos un trato mejor”, decía Moisés Palencia, por ejemplo, para referirse a otros de los aspectos más difíciles de asumir para ellos: la negativa a que se hablara la lengua originaria en el aula y los castigos.

Los desajustes, como los antes mencionados, entre los conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje adquiridos por los niños en su medio de origen y los que la escuela exige (y trata de formar en ellos) se han tratado de hacer inteligibles a través del marco teórico de las continuidades/discontinuidades familia-escuela, que pone el foco de atención en los procesos comunicativos implicados en las prácticas educativas y de socialización de que son objeto esos niños, particularmente, en la escuela primaria, razón por la cual, desde esta perspectiva, se prioriza un acercamiento microetnográfico que permita reconocer y seguir las dificultades de los alumnos frente a las demandas interactivas y comunicativas que les hace la escuela y con las que están familiarizados de forma desigual (Poveda, 2003: 18). Aunque, para este trabajo, no se ha desarrollado observación en las aulas –esto es, microetnografía-, el marco teórico de las

continuidades familia-escuela ha servido en él para interpretar y dar sentido a algunas de las experiencias narradas por los estudiantes entrevistados sobre sus primeros años de escolarización, con los resultados expuestos en los capítulos precedentes.

Resulta complejo y multidimensional el proceso de adaptación de los niños indígenas en el difícil tránsito de su comunidad de origen a la escuela convencional, en donde se reconoce el papel fundamental del maestro en el aula, cuya capacitación, comprensión y familiaridad cultural permiten suavizar los escollos de las contradicciones iniciales. Los estudiantes entrevistados recuerdan y reconocen con mucho énfasis los casos en los cuales los profesores fueron amables y cercanos y cómo ello ayudó en su proceso de adaptación y a sentirse bien, aun cuando los contenidos curriculares no quedaran, desde su punto de vista, lo suficientemente explicados. Ello permitió que estos 24 estudiantes pudieran aproximarse al sentido del conocimiento escolar y, de este modo, continuar en el sistema educativo.

Mientras cursaron el bachillerato (educación media), la mayoría de ellos atravesó la etapa de la adolescencia y los cambios personales que ésta comporta. En sus relatos, junto a las dificultades propias del mundo académico (al cual diríase que no terminaron de adaptarse completamente), expresan –a menudo de manera implícita- una serie de mudanzas que experimentaron en sus vidas y en sus puntos de vista asociadas a unas todavía iniciales “transacciones biográficas de relación entre lo comunitario y societario” (Dubar, 2002), que les permitieron empezar a dar el paso (profundizado durante su estancia en la universidad) desde un arraigado “nosotros comunitario”, vinculado a su lugar de origen y a su linaje, a un “nosotros societario”, que tiene más que ver con un yo estrategia y auto-controlado, capaz de trascender las diferencias étnicas y generar grupos/movimientos estudiantiles con quienes comparten la misma condición de “ser diferentes” (en este caso, de “ser indígenas”), utilizando para ello las estrategias occidentales y adaptándolas a sus propias demandas.

Las primeras etapas de la socialización (coincidentes con la escuela primaria y media) son períodos especialmente importantes para la conformación social de las personas, que –como dice Lahire- “son constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar muy duraderamente a los individuos” (2008:203). En cuanto a la fase en que se cursa bachillerato, se trata de un momento de la vida configurado por socializaciones múltiples y complejas, en las cuales tienen lugar

simultáneamente influencias, a veces, contradictorias procedentes de la familia, la cultura originaria, la institución escolar, los amigos -indígenas de otras etnias y no indígenas-, el entorno urbano o semi-urbano, el consumo cultural, etc. En esta misma fase, empiezan a emerger los liderazgos y se incrementa la capacidad de analizar críticamente las experiencias que se tienen y, sobre todo, la inconformidad con respecto al proceso académico. Por ejemplo, los estudiantes entrevistados cuestionan de manera contundente lo que consideran un “*encierro*”, esto es, ver suprimida su libertad en los colegios y, principalmente, en los internados frente a la autonomía de la que gozaban otros adolescentes, así como la falta de asesoría que recibieron para facilitarles su adaptación escolar cuando sucedía que la mayoría presentaba, entre otros, problemas de interferencia sociolingüística en el aula, que derivaban en conflictos y poco aprovechamiento del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Aquellos pocos estudiantes que llegan a la universidad enfrentan nuevos cambios drásticos, esta vez, mayores que los que han tenido que afrontar hasta ahora. Además de las dificultades propias de su adaptación a un contexto urbano lejano y desconocido como Bogotá, su situación académica –a su juicio- problemática parece agudizarse. De este modo, se quejan contundentemente de la deficiente preparación escolar que recibieron en escuelas y colegios, que ahora pueden contrastar con mayor facilidad en las aulas universitarias. A este respecto, llama la atención la novedosa concepción de la *teoría del déficit* manejada por estos estudiantes, que, a diferencia de la expresada por el discurso pedagógico⁶⁷ -ya suficientemente criticada-, hace referencia a la “deprivación escolar” sufrida por ellos en el sistema educativo en razón de su condición de minoría étnica, es decir, que *el déficit* no lo hacen provenir de la educación (o falta de educación, según el referido discurso pedagógico) recibida en sus medios de origen (familias y comunidades), sino de la que les ha ofrecido la escuela. *Déficit* que

65 “Una de las teorías que se habían elaborado en Estados Unidos para explicar el menor rendimiento de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y raciales, como contrapartida a las teorías biologicistas, fue la del déficit o privación cultural. Lo que autores de la misma, como Bereiter y Engelmann (1966), plantean es que los niños de las “minorías” (y, de “las clases bajas”) presentan una privación verbal y, en general, cultural como consecuencia de que las experiencias en su medio de origen (familiar y comunitario) carecen de la riqueza suficiente para dotarles de los recursos y competencias necesarios para afrontar las demandas de la escuela: apenas reciben estímulos, apenas escuchan un lenguaje bien articulado, desconocen el nombre de objetos comunes, no son capaces de elaborar conceptos o pensamientos lógicos, etc. En lo que respecta a la intervención sociolingüística, esta explicación del bajo rendimiento de los niños propició la implementación de programas de educación compensatoria (y, sin duda también los de intervención temprana), tales como el Head-Start, que pretendían suplir esas deficiencias o déficit que los niños, según se pensaba, traían de sus medios de origen” (Jociles, 2006 :3)

relacionan no solamente con una carencia de materiales y recursos escolares suficientes y actualizados, sino con una ausencia de educadores preparados para la gestión adecuada de la diversidad, es decir, que supieran y quisieran aprovechar las capacidades y aprendizajes previos de los niños/adolescentes para una articulación significativa de los nuevos conocimientos, situación que es la más mencionada en sus posicionamientos críticos, seguida de la ya referida de escasez de materiales/recursos y de la discriminación de que han sido objeto.

7.2.2. La resistencia escolar

El rechazo de los niños/jóvenes indígenas hacia ciertos aspectos de las instituciones escolares sucede de forma diferenciada en las distintas etapas del proceso educativo formal. En las etapas tempranas de la escolarización es cuando lo expresan mediante conductas más evidentes y conflictivas; lo que es asumido por los profesores y, en general, por la escuela como una reacción *natural* e inevitable durante la fase de adaptación a la misma. Este rechazo deviene en un gran sufrimiento para los pequeños y propicia incluso la toma de decisiones extremas, como huir de los centros escolares o convencer a sus padres de retirarlos definitivamente. La vida en las aulas puede llegar a convertirse en una experiencia muy negativa, ya no sólo para los niños indígenas, sino para todos en general, tal como pone de manifiesto Phillip Jackson en *La vida en las aulas*. Lo más relevante de los hallazgos de este autor consiste en la evidencia del *currículum oculto*, es decir, de ese espacio donde se suceden las impredecibles relaciones entre las subjetividades y el ejercicio académico, y que tantos sinsabores crea a los estudiantes indígenas. Sin embargo, sus aportes no avanzan hacia la vida fuera de las aulas, en donde se dan las mayores contradicciones con la práctica escolar (Ogbu, 1982).

La transición de los estudiantes indígenas de las primeras fases de la escuela primaria hasta el nivel universitario es una trayectoria que describe la paulatina mutación de la naturaleza de las resistencias. Los que han ingresado en la educación superior, evidencian que los procesos de resistencia generados por ellos al llegar a la universidad, al contrario de afectar el desempeño académico, sirven de aliciente para continuar en el proceso educativo. Así, por ejemplo, los estudiantes entrevistados, al menos en los relatos que elaboran sobre ello, no enfocan dicha resistencia en el rechazo del *aprendizaje de contenidos cognitivos*, sino que, por el contrario, como ocurre con el

caso de las matemáticas y las tecnologías, se despierta notable interés en la mayoría de ellos por estas materias, en las que evidencian incluso una gran destreza y desempeños adecuados. Las formas de la resistencia escolar en la infancia se manifestaron en mayor medida a través de la inconformidad con las rutinas extra-clase (como por ejemplo, realizar labores de limpieza a los cuales no estaban acostumbrados) o los horarios muy temprano en la mañana o extendidos en la tarde, y en general, con las normas más contrastantes con sus formas tradicionales de vida, pero en la adolescencia y en adelante asumen los aprendizajes nuevos como forma de otorgarle un nuevo significado a su mundo.

El grupo dominado o subalterno actúa en el sentido de preservar los contenidos concretos del ámbito de su cultura autónoma. La resistencia puede ser explícita o implícita (consciente o inconsciente). [...] En todo caso, el ejercicio de acciones culturales autónomas, en forma abierta o clandestinizada, es objetivamente una práctica de resistencia cultural, como lo es su contraparte: el rechazo de elementos e iniciativas ajenas (el llamado ‘conservadurismo’ de muchas comunidades). (Bonfil, 1988: 15)

En los niveles superiores, la resistencia ya no se fundamenta en una contravención de las instrucciones de los maestros, de la elaboración de los trabajos demandados o del cumplimiento de los horarios, puesto que los estudiantes indígenas siguen puntualmente las normativas y los requerimientos que se les hace desde la universidad. Lo que se evidencia es, al contrario, que el conocimiento que adquieren lo adaptan y orientan hacia la resistencia política y contestaría frente a un sistema educativo que los discrimina, la revitalización de la identidad étnica y la creación de colectivos de apoyo, como forma de oposición a los principios de competitividad e individualismo promovidos por la educación occidental (Rojas y Castillo, 2005). Se trata de un conocimiento complementario al que incorporan a partir de las relaciones que mantienen con estudiantes de diferentes etnias, siendo en conjunto producto de “la interacción entre los propósitos explícitos formalizados de la escuela y las experiencias que los estudiantes crean por sí mismos” (Feito, 1997: 38). Para este autor, éste es un conocimiento más importante que el proveniente de los profesores y del *curriculum* oficial. Y, en efecto, se encuentra que los jóvenes indígenas universitarios interponen resistencia a las situaciones de opresión y discriminación sentidas por ellos en el proceso educativo, generando a raíz de ella nuevos significados y unas nuevas subjetividades compartidas, pero sin que ello suponga una disminución de su

compromiso con el proceso académico, que asumen –como se ha dicho- con interés y perseverancia.

Una de las aportaciones de este trabajo son los testimonios recogidos sobre la constitución de nuevas formas de agrupación, de subjetivación y de creación de identidades étnicas múltiples, con las que afrontan colectivamente la cultura hegemónica.

El proceso de racionalización transforma las formas comunitarias tradicionales y penetradas por la magia en formas societarias desencantadas, pero comprometidas en una transformación del mundo por el trabajo concebido como vocación y vía de salvación. (‘narrativas’) El proceso revolucionario de liberación transforma a veces a los Yo alienados por la explotación económica y la dominación de clase en Yo críticos ‘multidimensionales’ y libremente asociados (‘reflexivos’). (Dubar 2002:65)

7.2.3. Las emociones y la discriminación

Los recuerdos del primer encuentro con la educación institucionalizada siempre están acompañados de alusiones a emociones, como la tristeza por la separación, el miedo a lo desconocido o al castigo, la frustración, las sensaciones de abandono y soledad y la ausencia de referentes culturales que permitieran un mínimo de seguridad y estabilidad para interpretar los cambios vividos. Estas emociones son descritas como huellas que marcaron sus vidas y que fueron la fuente de imaginarios y representaciones negativas, que ellos mismos refieren como causa de la imagen poco halagüeña que se han forjado de la experiencia escolar, y/o como bloqueos o afecciones fisiológicas que intervinieron en el desempeño escolar, tanto en el de ellos, estudiantes universitarios en la actualidad, como en el de sus compañeros indígenas que no pudieron acompañarlos en su recorrido. Los recuerdos emergen siempre de lugares de la memoria en los que las percepciones de maltrato y/o de aislamiento configuran una trama de emociones que previene, desmotiva y dificulta la participación en los escenarios académicos convencionales. En estos recuerdos desempeñan un papel estratégico tanto los “silencios” (lo que no se dice pero se recuerda) como los “olvidos” (lo que no se dice porque no se recuerda), que dejan invisibilizadas las experiencias positivas que restarían intensidad a las negativas que, consciente o inconscientemente, se quieren resaltar, sobre todo cuando se considera que narrar éstas es urgente y necesario y

cuando se pretende que quien escucha consigne y amplifique las situaciones críticas relatadas.

Otros de los factores más resaltados en las entrevistas como influyentes en su estado emocional son la discriminación y la exclusión experimentadas a lo largo de su proceso de escolarización (especialmente en forma de comentarios descalificadores, de burla o de rechazo), así como el riesgo de olvido de la lengua de origen propiciado por las instituciones escolares. Este riesgo se inicia temprano con la desmotivación para usarla (en forma hablada o escrita) promovida por los profesores de la educación escolarizada y, en algunos casos, por los mismos padres, llevados por el deseo de facilitar la inmersión más efectiva en el idioma castellano. La pervivencia de la lengua patrimonial es uno de los elementos que los estudiantes entrevistados consideran más relevantes en su configuración identitaria y emocional/afectiva, lo que se manifiesta en la idea, repetidamente expresada, de que la pérdida de la misma supone la pérdida total de su cultura y, por oposición, que su permanencia refleja la estabilidad de los demás componentes de esta última. Se ha enfatizado, en un capítulo precedente, la inconveniencia de asimilar la lengua con la identidad y la cultura, es decir, el hecho de considerar a las tres como un todo indisoluble; consideración que lleva a que los estudiantes que han participado en esta investigación, cuando estiman que han olvidado o están a punto de olvidar su lengua originaria, presenten una suerte de “crisis identitaria” o sientan angustia causada por la sensación de estar perdiéndolo todo.

7.2.4. La selección

La totalidad de los estudiantes participantes en esta investigación optaron –como se ha dicho- por continuar en el sistema educativo nacional y lograron superar los requerimientos exigidos para ingresar a la universidad. Sus relatos, no obstante sus diferencias, presentan significativas coincidencias a la hora de representar las problemáticas que vivieron durante su proceso de educativo y que influyeron notoriamente en su desempeño. A modo de síntesis, se encuentran las siguientes problemáticas:

- 1) La ruptura abrupta en la infancia con los principales marcos de sentido, tanto epistemológicos como afectivos, estuvo en el origen de una inadecuada preparación para enfrentar los retos de los niveles superiores, situándolos en una

posición desigual frente al resto de estudiantes no indígenas con los cuales debían compartir las aulas. Por tanto, el alejamiento del mundo conocido, junto con el duelo por la migración y la confusión producida por los cambios experimentados, para el caso de los más pequeños, fueron las primeras barreras que se interpusieron en su proceso de adaptación a la escuela, situación que es evocada por ellos con especial intensidad.

- 2) Adicionalmente, la precariedad de los recursos económicos, tanto de los propios como de las mismas instituciones escolares donde cursaron los primeros niveles, les impidieron acceder a recursos educativos —bibliográficos y tecnológicos, sobre todo— suficientes y actualizados para un correcto desempeño de las actividades académicas. Tampoco se les ofreció el acompañamiento ni la asesoría pedagógica de profesores preparados para poder asumir sin excesivo costo personal y académico los nuevos escenarios educativos multiculturales.
- 3) Otro de los problemas más apremiantes expresados por los estudiantes, y que consideran una de sus principales *desventajas educativas*, es la poca orientación que se les dio acerca de los campos de conocimiento o carreras a las que podían aplicar. Como se ha indicado en su momento, muchas de las carreras que cursaron no fueron elegidas por ellos sino por personas que tomaron la decisión en su lugar (o -lo que es lo mismo- por las políticas de becas o de cupos de las universidades, tanto de las públicas como de las privadas), que no concordaban con el interés de los estudiantes ni de la comunidad a la cual pertenecían.

Lo anterior podría asimilarse, como también se ha comentado, a lo que Bourdieu y Passeron denominaron la “restricción de elección de los estudios que pueden ser razonablemente destinados a una categoría social dada” (2009:19). Los autores, en su obra *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, afirman que las instituciones escolares se encuentran diseñadas de modo intencional para facilitar el ingreso, la titulación y los reconocimientos educativos preferencialmente a quienes ocupan posiciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, lo que legitima y reproduce las desigualdades sociales de origen a partir de una *ideología del don* que predica la posesión de cualidades naturales, como la inteligencia, por parte de quienes ocupan dichas posiciones. En un primer nivel de análisis, la desequilibrada representación de los estudiantes indígenas en la enseñanza superior colombiana nos ha permitido

comprobar, una vez más, las desigualdades sociales implicadas en el sistema educativo puesto que, también en este caso, se evidencia que éste “pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases sociales más desfavorecidas bastante más de lo que se cree” (2009: 13). Estas formas –podría decirse que *ocultas* o poco visibles– que adopta la generación de la desigualdad en las instituciones escolares (sean del nivel educativo que sean) difícilmente son percibidas por los docentes, como ocurre con *la exclusión* de la que son objeto los estudiantes de los grupos menos favorecidos, que se manifiesta, por ejemplo, a través del estancamiento que muestran en ciertas áreas del conocimiento, la inadecuada preparación que reciben en los niveles previos, o –como se ha repetido– la falta de los recursos necesarios para que el proceso educativo se dé en igualdad de condiciones. Como se ha visto, los relatos de los estudiantes indígenas refieren frecuentemente el hecho de verse relegados en la apropiación adecuada de ciertas áreas de conocimiento, a pesar de ser de su interés y, en muchos casos, de tener buen desempeño en ellas: en particular, las de lectoescritura, inglés o informática, que son fundamentales –según afirman– en los exámenes de admisión a las universidades. Al no sentirse suficientemente preparados en ellas, estas áreas se convierten en el principal obstáculo de ingreso, lo que supone una *eliminación velada*.

La variable económica se correlaciona, sin duda, con los problemas escolares, pero de aceptar los obstáculos económicos (sean de la índole que sean: condición socio-económica de la familia, insuficiencia de las becas, escasa dotación de los centros educativos, etc.) como única causa de la “mortalidad educativa” de los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales menos favorecidos, se ignorarían las estrategias de eliminación del sistema educativo que tienen que ver con cuestiones pedagógicas.

Sobre este último aspecto, hemos visto a lo largo de los discursos de los estudiantes entrevistados que emerge reiteradamente la reivindicación de una mayor presencia/reconocimiento de sus culturas de origen en el sistema educativo colombiano y, por otra parte, la queja de que los conocimientos que reciben en Primaria y Bachillerato (en materias como inglés o lengua castellana, etc.) no son suficientes para adaptarse después a las exigencias universitarias, lo que aparentemente aparecería como una contradicción difícil de compaginar, al menos en principio.

En este sentido, una posible solución para compatibilizar ambas cuestiones, puede encontrarse en ciertas propuestas del modelo sociolingüístico o enfoque de la

continuidad/discontinuidad familia-escuela, que expone muy bien Poveda al sugerir una redefinición de las estrategias pedagógicas, considerando el proceso enseñanza-aprendizaje como un “proceso comunicativo basado en la interacción social” (Poveda 2001, s/n) donde el estudiante se ve ante dos niveles de exigencias a cumplir: uno de tipo conceptual y otro, de interacción/comunicación cuyos formatos son desconocidos para el estudiante desde el inicio de la vida escolar, lo cual puede ser interpretado como desatención, timidez o resistencia. La propuesta implica una modificación en la organización de la actividad escolar haciéndola más cercana y reconocible a la experiencia cultural previa de los estudiantes, con lo cual no solamente se lograría una mayor apropiación de los componentes conceptuales sino un proceso de socialización más fluido y participativo que les prepararía mejor para la vida adulta universitaria, en entornos de confianza y seguridad. En el marco de esta propuesta Poveda afirma:

“Trabajar con la idea e incorporar el repertorio socio-interactivo de los subgrupos socioculturales que participan en la escuela supone una orientación de trabajo general. No obstante, las características de estos repertorios y sus consecuencias para el aprendizaje escolar son aspectos que deben ser definidos empíricamente para cada grupo cultural o al menos desentrañados por el propio docente en el proceso reflexivo de su actividad diaria” (Poveda, 2001, s/n)

En el mismo sentido, Bertely (1992) analiza e identifica una de las principales estrategias pedagógicas llevadas a cabo por los profesores de niños mazahua en México cuyas aplicaciones son formas de adaptación del proceso escolar convencional llamada: “la enseñanza no-centralizada y el aprendizaje no paralelo” (1992:107), con la cual se cuestionan algunas prácticas vigentes basadas en los estereotipos sobre la disciplina y el control grupal, aplicados indiscriminadamente sin tener en cuenta los conocimientos culturales previos de los alumnos. Con ello, se pretende demostrar cómo estudiantes indígenas puedan experimentar su escolarización de forma óptima y participativa sin que ello “suponga –necesariamente-su asimilación a la cultura mayoritaria” (Bertely, 1992: 102), lo cual es declarado como uno de los más problemáticos efectos de la educación occidental, tanto para los “mayores” de las comunidades, como para los mismos estudiantes.

La autora, refiere cómo se pueden crear situaciones pedagógicas en el aula que -aunque en ocasiones son descalificadas como pérdida de control grupal por parte del profesor, llegándose a afirmar de él “que no sabe encauzar a los niños para que cierren la boca y

nada más escuchen” (1992:104)- facilitan la compaginación sociocultural entre el aprendizaje práctico con el que los niños crecieron en sus lugares de origen y sus esquemas de socialización inicial, con las actividades del conocimiento convencional, promovidas por el profesor de manera flexible, no centralizadas, donde los niños autónomamente participan sin el constante y rígido control del maestro, pero sí bajo su constante supervisión. Casi siempre suele cuestionarse la práctica de los docentes por la tendencia a compararlos bajo estándares de rapidez y eficiencia con los que se deben concluir los objetivos de los programas educativos convencionales o por no logran controlar a sus grupos. Puesto que este enfoque no hace hincapié en trasladar hasta los contenidos escolares los saberes indígenas, sino hasta los formatos de interacción/aprendizaje, es por lo que autoras como Gibson consideran que se trata de un enfoque que permite la aculturación sin asimilación de los alumnos/as “Es probable que aprendan a manejar contenidos propios de la cultura hegemónica, pero no por ello dejan de participar y comportarse de acuerdo a patrones socioculturales propios” (Gibson,1987, en Bertely, 1992: 116) Este enfoque permitiría el reconocimiento de los saberes tradicionales de los alumnos/as”, que es otra demanda recurrente de ellos, pero no en forma de su traslado hasta los currículos oficiales, tal como se ha dicho, sino en el sentido de no desvalorizarlos explícitamente:

“El no apegarse a un estereotipo de control y, sin embargo, relacionar quizás aun de manera no intencional dichos rasgos socioculturales con el tratamiento explícito de contenidos de enseñanza y objetivos de aprendizaje avalados por la escuela estatal estudiada, implica para los alumnos la posibilidad de aculturarse sin asimilarse a la cultura mayoritaria” (Bertely, 1992: 116)

En la educación superior, se recrudecen, de hecho, las diferencias vinculadas al origen social, y ello a pesar de que los estudiantes -de nuevo en palabras de Bourdieu y Passeron- “hayan sufrido durante quince o veinte años la acción homogeneizadora de la educación y aunque los más desfavorecidos de entre ellos hayan podido escapar a la eliminación gracias a una gran capacidad de adaptación o gracias a un medio familiar favorable” (2009: 22). En suma, como siguen diciendo estos autores: “De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo y la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido, como la filiación religiosa, por ejemplo” (Bourdieu y Passeron, 2009: 22-23).

7.2.5. El regreso

Para la casi totalidad de los estudiantes entrevistados (la mayoría de los cuales se encuentra, en el momento de la entrevista, en los semestres finales de sus carreras), el regreso al lugar de origen no es una opción, sino la razón de ser de su esfuerzo y persistencia durante todos los años de su recorrido por las distintas instituciones de la educación formal y, por tanto, en un marco permeado por la cultura hegemónica. Esto contradice algunas posturas que se oponen —tanto desde el interior de las mismas comunidades indígenas como desde la sociedad mayoritaria— al fomento de la salida de jóvenes indígenas a los grandes centros urbanos para adelantar estudios de profesionalización en universidades convencionales, argumentando el riesgo de la pérdida irremediable de la identidad cultural por efecto de la aculturación y el consecuente desmantelamiento de las comunidades originarias.

Una de las constataciones más evidentes de esta investigación es, sin embargo, la revitalización de la identidad étnico-cultural que tiene lugar entre los jóvenes que se desplazan a la ciudad de Bogotá para realizar sus estudios universitarios. Esta revitalización, desarrollada como una forma de protección frente a situaciones que les desbordan, se expresa mediante una reconstrucción sistemática —en la memoria y en la práctica, de manera individual y grupal— de los aprendizajes tradicionales, de las creencias, de las lenguas patrimoniales y, en general, de todos aquellos componentes de la cultura tradicional evocados en la distancia.

7.3. Cierre

7.3.1. Los dilemas de la identidad

Los pueblos indígenas, segregados históricamente, se enfrentan, de un lado, a innumerables discursos integracionistas y reivindicativos y, de otro, al velado establecimiento de ideologías radicales, reduccionistas y esencialistas que pugnan, desde intereses particulares, por el mantenimiento del atávico estado de cosas que implica asumir los frágiles límites entre *diversidad* (entendida como *diferencia*) e *interculturalidad* (como *asimilación*). Autores como García-Canclini (1990), Martín-Barbero (2000), Moraña (2000), Mato (2001) o Walsh (2006) sugieren la necesidad de revisar críticamente en Latinoamérica la gestión de la multiculturalidad en los

contextos globalizados actuales, donde paradójicamente parecen estar reproduciéndose y reforzándose la inequidad y la marginación.

En Colombia, pensar la educación desde la multiculturalidad casi siempre nos enfrenta a discursos emitidos desde las esferas hegemónicas —políticas y académicas— que involucran la reproducción de las mismas estructuras de poder que han definido, desde fuera, la identidad indígena, la concepción de la etnicidad, la consistencia de sus culturas y sus formas de representación, de manera que dichas interpretaciones y generalizaciones se constituyen en nuevas formas establecidas de *verdad*. Desde estos discursos, se han marcado los horizontes hacia los cuales deben transitar los pueblos indígenas y se han diseñado los modelos de funcionamiento del sistema educativo colombiano para los estudiantes indígenas que deseen ingresar a él.

La legitimación del “otro” —en este caso, las minorías étnicas— mediante el reconocimiento explícito de su existencia corresponde a lo que Santiago Castro-Gómez (2004) llama “la explosión de marcos normativos de la modernidad” y que, en mi criterio, han provocado la intensificación de dos fenómenos identitarios contrapuestos que ponen en vilo la pervivencia de los pueblos indígenas en una suerte de “paradoja de la identidad”. Se trata de dos tendencias —expuestas a continuación— entre las que se encuentran escindidos los estudiantes participantes de esta investigación.

En la primera de ella, se encuentran los nuevos dispositivos constitucionales (ver Capítulo I) que construyen al “otro” mediante una lógica binaria que reprime las diferencias a partir de la creación de estrategias de integración. Dichos dispositivos, como se ha visto, han desestimado las culturas de los pueblos indígenas y han banalizado así su carácter histórico y performativo (Bonfil, 1977, 1988; Cardoso de Oliveira, 1992; Rojas y Castillo, 2005), habiendo sido replicados incluso en el interior de los espacios académicos. Esta construcción del “otro” reaviva los argumentos esgrimidos por los agentes sociales que propenden por una inclusión/asimilación, que finalmente provoca que estas poblaciones, como pueblos y como individuos, se vean expuestas a la fuerza disolvente de la modernidad en condiciones inequitativas, al incorporarse al *statu quo* desde las lógicas hegemónicas, despojadas del reconocimiento de sus saberes, cosmogonías, lengua y creencias tradicionales. Los efectos de esta situación de inequidad pueden evidenciarse en los datos estadísticos expuestos con anterioridad (ver Capítulo VI) sobre el escaso número de estudiantes indígenas

egresados en la educación superior, y en los que hacen referencia al también escaso número de profesionales indígenas ubicados en contextos laborales apropiados y de relevancia social.

En segundo lugar, desde la tendencia opuesta, la celebración de la diversidad ha significado la esencialización de las culturas patrimoniales. Esta otra postura a menudo ha convertido en exotización y aislamiento lo que inicialmente se había presentado como reconocimiento de la existencia de los pueblos indígenas, pero de una existencia distante y silenciosa que hay que preservar. Esto ha llevado a un estado de indefensión de estas poblaciones, que colisionan con todo tipo de fuerzas problemáticas en sus propios territorios (conflicto armado, despojo de sus territorios, extracción minera a gran escala, narcotráfico, etc.). No obstante, la lucha a ultranza por la identidad cultural librada por ellas ha sido, paradójicamente, la forma de resistencia más a menudo adoptada ante los efectos destructivos de estos fenómenos.

Para Walsh (2006), con frecuencia se asignan significados que ponen de manifiesto la dificultad de pensar al “otro” por fuera de las categorías de la modernidad y la imposibilidad de entender la importancia de la comprensión profunda y situada de la geopolítica del conocimiento desde los grandes marcos de sentido de las partes intervinientes. Por tanto, promover una educación para la multiculturalidad debe partir de una posición intermedia, planteada desde una interculturalidad que se piense como interacciones, intercambios y negociaciones entre personas, conocimientos y prácticas diferenciadas a partir del reconocimiento de posiciones desiguales y del “otro” como sujeto de “identidad, diferencia y agencia” (Barrón, 2011:36); es decir, que se conciba como expresión del respeto por los diferentes universos simbólicos, pero lejos de concepciones culturales esencialistas, cerradas e inamovibles, donde sea posible generar espacios de encuentro democrático, de diálogo y asociación de seres, saberes, sentidos y prácticas distintas en igualdad de condiciones (Malgesini y Giménez, 2000; Osuna, 2012). Esto exige un giro epistémico —pero fundamentalmente axiológico— sin precedentes, que forme parte de lo que Catherine Walsh (2006) denomina “un pensamiento otro”. Una forma nueva de *un pensamiento propio intercultural*, que logre impactar los currículos educativos colombianos en todos sus niveles y para todos sus estudiantes. Una de las razones que mencionan como influyentes en su adaptación a la universidad y a la gran ciudad es la capacidad para reconfigurar grupos nuevos con compañeros indígenas de diferentes pueblos, lenguas y tradiciones, que logran apoyarse

mutuamente, desde un punto de vista económico y afectivo, creando nuevos vínculos y nuevas formas identitarias, flexibles, capaces de generar ámbitos reconocibles de seguridad y compañía y una suerte de nueva memoria colectiva que mantiene vivo su deseo de regresar y generar nuevas propuestas para sus comunidades.

De hecho, cabría concluir que la experiencia universitaria de estos jóvenes les ha llevado a que sus identidades como wayúu, muina, etc. vayan descubriendo un nuevo espacio para una identidad como pueblos originarios -en general-, en un diálogo de saberes, formas de ser y cosmogonías, que se apoyan y enriquecen unas a otras, en un territorio ajeno y compartido. De suerte que las identidades originarias se van reconfigurando, adquiriendo un sentido más político y reivindicativo, generando resistencias desde la apropiación selectiva y resignificada de la experiencia educativa occidental.

En términos de acciones afirmativas a corto plazo, una de las propuestas iniciales es la creación de un *Centro de recepción primaria de estudiantes indígenas*. Inicialmente, al menos, para los primeros cinco semestres de la carrera –por ser, como hemos visto, los más críticos en términos de abandono académico- que acoja a estudiantes de diferentes etnias y les proporcione las comodidades necesarias para un buen y comfortable desempeño universitario.

Es importante señalar la necesidad de continuar con estudios de fondo sobre cada uno de los aspectos que se han mencionado en esta investigación, que en muchos casos pudieron aparecer tomados de forma efímera, precisamente, por no contar con un número mayor de investigaciones sobre las percepciones, representaciones y expectativas de jóvenes indígenas en la Educación Superior en Colombia y la coherencia de ellas con la aplicación de las políticas públicas respectivas.

Finalmente, tras un largo recorrido de más de 500 años de exclusiones, promesas de inclusión fallidas y legislaciones no operantes, la situación actual de las poblaciones indígenas colombianas con respecto a la educación convencional sigue mostrando, a pesar de los avances, un balance desalentador en términos de cobertura de ingreso, apoyo y acompañamiento a los estudiantes interesados en participar en ella en cumplimiento de su derecho a la libre decisión de acceder al conocimiento científico

occidental en igualdad de condiciones, incluyendo la posibilidad de construir por primera vez en la historia del país una nueva educación con los conocimientos propios de sus pueblos. Los nuevos currículos para las nuevas generaciones indígenas y no indígenas donde se puedan articular, complementar y armonizar epistemologías y filosofías diferenciales.

BIBLIOGRAFÍA

ABAJO ALCALDE, J.E. y CARRASCO PONS, S.

2011 “La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelos explicativo ecológico-cultural de John Ogbu”. *Recerca*, n°11, (pp. 71-92).

ÁLAMOS SILVA, V; FURNARO LOBOS, A.

2013 “Repensando el lugar de origen”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, n°12, (pp. 59-83).

ÁLVAREZ PLAZA, C.

2008 *La diversidad frente al espejo. Salud, interculturalidad y contexto migratorio*. Madrid: Abya-Yala.

ANSIÓN, J. Y IGUÍÑIZ, J.

2004 *Desarrollo humano entre el mundo rural y urbano*. Lima: Universidad Católica del Perú.

AUGÉ, M.

2004 *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

1998 *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.

ARCOS GUTIÉRREZ, L.

2012 “El derecho de los pueblos indígenas a una Educación Superior. Reconstrucción de la experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena Jacinto Canek”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n°17, 53, (pp. 3-555).

ASCUN-ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES

2009 Documento de políticas. Hacia una nueva dinámica social de la Educación Superior 2010- 2014. Consultado en: http://salud.univalle.edu.co/pdf/procesos_de_interes/3_politicas_educacion_superior_ascun.pdf

ARÉVALO, D.

1997 “Misiones Económicas Internacionales en Colombia 1930-1960”. *Historia Crítica*, n° 14, diciembre, (pp.7-24).

ARIÉS, P.

1987 *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

BACHELARD, G.

2000 *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BÁEZ-JORGE, F.

2001 “Antropología e indigenismo en Latinoamérica. Señas de identidad”, en M. Portilla Miguel (coord.), *Motivos de la Antropología Americanista. Indagaciones en la diferencia*, (pp. 424-444). México: Fondo de Cultura Económica. México.

BARTH, F.

1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

BASTIDA MUÑOZ, M.

2012 “Políticas públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México”, En D. Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Normas, Políticas y Prácticas*. Quito: IESALC-UNESCO. (347-378)

BATESON, G.

1998 *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.

BARRÓN, J. C.

2011 “¿Quién interculturaliza la educación superior?”, en: *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior*. Fundación EQUITAS. Chile. (36-48).

BECERRA, E.

2004 “El sentido de nuestra palabra ‘poder’”, en J. A. James y D. Jiménez (coords), *Chamanismo. El otro hombre, la otra selva, el otro mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

BENEDICT, R.

1946 *Patterns of culture*. New York: The New American Library.

BERNAND, C.

1994 *Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años*. México: Fondo de Cultura Económica.

BERTELY BUSQUETS, M.

2000 *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

2011 “Educación intercultural en México. *Perfiles educativos*, n°33, (pp.66-77).

BERTELY BUSQUETS, M. (coord.)

2007 *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.

BERTELY BUSQUETS, M.

1992 “Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua”. *Nueva Antropología*, vol. XII, n° 42, México. 1992. (100-120).

BOHANNAN, P. Y GLAZER, M. (Eds.)

1993 *Antropología. Lecturas*. México: McGraw-Hill.

BOHÓRQUEZ, L. A.

1956 *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana.

BOLÍVAR, S.

1819 “Discurso ante el Congreso de Angostura”. Recuperado de:

<http://juventud.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2009/05/discursoangostura.pdf>

BONAR, Y.

1999 “Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales”, en: ROCHA VIVAS, Miguel (ed.) *Interacciones multiculturales. Los estudiantes*

indígenas en la universidad. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. (pp. 67-86).

BONFIL BATALLA, G.

1977 “El concepto del indio en América: una categoría de la situación colonial”. *Anales de Antropología*, n°9, (pp. 105-124).

1988 “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”. *Anuario Antropológico*, n°86, (pp. 13-53).

BOURDIEU, P.

1999 *La miseria del mundo*. Madrid. Akal.

BOURDIEU, P.

2001 *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J-C.

2001 *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

BOURDIEU, P.

1997 *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

2000 *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama (Colección Argumentos).

BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C.

2009 Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. Argentina.

BRUNER, J.

1982 “The language of education”. *Social Research*, n°49 (4), (pp. 835-853).

CABRA, N.

2007 “ConoSer en la Universidad”. *Nómadas*, n°27, (pp.74-84).

CABRERA, G.

2002 *La iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

CAICEDO, J.A. y CASTILLO, E.

2008 “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”. *Cuadernos Interculturales*, n°6 (10), (pp. 62-29).

CANDAU, J.

2002 *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

CANUL GÁNGORA, E.

2012 “Acciones Afirmativas en la educación superior en México. El caso de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la Universidad de Quintana Roo”, en: PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, E-papers. (pp. 75-95).

CARDOSO DE OLIVEIRA, R.

1992 *Etnicidad y estructura social*. México: Ediciones de la Casa Chata.

CASTILLO GUZMÁN, E.

2008 *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE.

CASTILLO SALAZAR, A.

2012 “PAEIIES: un programa de atención a jóvenes indígenas en universidades convencionales mexicanas”, en: DE SOUZA LIMA, A y PALADINO, M. (coord.) *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. LACED. Río de Janeiro. (pp. 29-42)

CASTRO-GÓMEZ, S.

2004 “El problema de la invención del otro”. En: Mignolo, Walter (coord.) *Modernidades coloniales. Otros pasados, historias presentes*. México: El colegio de México.

CERQUERA GONZÁLEZ, C.

2009 “¿Clanes territoriales o clanes dispersos? Algunas consideraciones generales sobre la estructura social Wayúu”. En: *Jangwa Pana*, n°6, mayo 2009, (pp. 58-69).

CERTEAU, M. de

- 2000 *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Cultura Libre.
- CHAVES, Á; MORALES, J; CALLE, H.
- 1995 *Los indios de Colombia*. Quito: Abya-Yala.
- CHAVES, M. y VIECO, J. J.
- 1987 “Indígenas del Alto Putumayo-Caquetá”. En: PINEDA, Roberto. 1987 (comp.). *Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología / Ministerio de Educación Nacional.
- CORSARO, W.A.
- 2005 Collective action and agency in young children’s peer cultures. In J. Qvortup (ed.) *Studies in modern childhood: Society, Agency, Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- CORTÉS LOMBANA, P.
- 2007 “Indígenas universitarios en Bogotá”. *En la ciudad*. Abril de 2007. (117-121)
- CRUCES, F. Y PÉREZ, B.
- 2010 “Prólogo”, en *Textos de Antropología contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CHOQUE QUISPE, M. E.
- 2011 “Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia”, en D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos Indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Quito: IESALC-UNESCO.
- CUJI, L. F.
- 2012 “Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior”, en Ecuador en D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Quito: IESALC-UNESCO.
- CZARNY, Gabriela
- 2007 “Identidades culturas y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares”, en: BERTELY BUSQUETS, M. (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.

DAMASIO, A.

2006 *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

DANE- Departamento Administrativo Nacional de Estadística

2007 “Diagnóstico de la situación del pueblo Wayúu. La población étnica y el Censo General 2005”, en: DANE (2007) *Colombia: una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, s/n.

http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Documents/2010/DiagnosticoIndigenas/Diagnostico_WAY%C3%9AU.pdf

DELGADO, P.

2008 “Emigración y psicopatología”. *Inteco*, n°4, (pp. 15-25).

DEL VALLE ROJAS, C.

2011 “Recuperando el ethos transformador de la ciencia social: la interculturalidad como matriz, la inclusión como desafío y la equidad como utopía”, en: Fundación Equitas (ed.), *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior*. Chile: Fundación Equitas.

DE OLIVEIRA-PANKARARU, M.

2012 “As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios”, en: MATO, DANIEL (Coord) *Educación Superior indígena y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, IESALC-UNESCO.

DE SOUZA LIMA, C. y PALADINO M. (ORGS.)

2012 *CAMINOS HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. E-PAPERS. Río de Janeiro.

DE SOUSA LIMA, C.

2012 “El proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educación superior para pueblos indígenas”, en: PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, E-papers. (pp. 117-158).

DÍAZ-AGUADO, M. J.

1995. “Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia”. *Revista de Educación*, n° 307, (pp.163-183).

DÍAZ DE RADA, Á.

2010 *Cultura, Antropología y otras tonterías*. Madrid; Trotta.

2009 “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En: M.I. JOCELES Y A. FRANZÉ (ed.), *¿Es el problema la escuela? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta (pp. 24-48).

DÍAZ-POLANCO, H.

1985 *La cuestión étnico-nacional*. México: Línea.

DUBAR, C.

2002 *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

DUBET, F.

2015 “Casi todas las escuelas son injustas”, en: El Espectador. 2 de julio de 2015.
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/casi-todas-escuelas-son-injustas-francois-dubet-articulo-569824>

ELIADE, M.

2000 *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*. México: Fondo de Cultura Económica.

1981 *Lo sagrado y lo profano*. Guadarrama/Punto Omega.

EMBER, C. Y EMBER, M.

1997 *Antropología cultural*. Prentice Hall. Madrid

EL PAÍS.COM

Viernes julio 11 de 2014. Consultado en
<http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/bogota-quinta-ciudad-cara-america-latina>.

ESCALANTE BETANCOURT, Y.

2009 “Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica y racial”. En: Cuadernos de la igualdad. N°11. (pp.1-64).

ESCOBAR, M.

2007 “Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea”. *Nómaditas*, n°27, (pp. 48-61).

ESTRADA NASNER, B. M.

2007 “Recrear la espiritualidad ancestral a través de la danza y la música como formas de educación propia”. *Educación y Pedagogía*, n°19 (49), (pp. 99-102).

EMBER, C. Y EMBER, M.

1997 *Antropología Cultural*. Madrid: Prentice Hall.

FAJARDO, Luis; VILLAVECES, Juanita; CAÑON, Carlos

2003 *Las reformas santanderistas en el Colegio del Rosario*. Bogotá: Universidad del Rosario.

FALS BORDA, O.

1962 *La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

FARFÁN, Mabel

2006 “La memoria y los mundos de la infancia – historia personal, representaciones e imaginarios de infancia”. *Revista Científica. Ciencias Sociales*, n°7, (pp. 357-360).

FAVRE, H.

1998 *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura.

FEIXA, C.

1996 “Antropología de las edades”, en: J. Prat y A. Martínez (eds.) *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona: Ed. Ariel. (pp. 319-335).

FEITO, R.

1997 “Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en sociología de la educación”. En: *Política y Sociedad*, n°24, (pp. 33-44).

FERNÁNDEZ, A. M.

2011 “Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos”. *Versión Nueva Época*, 26. Consultado en: http://version.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=552.

FERICGLA, J.

2000 *Cultura y emociones*. Consultado en <http://josepmfericgla.org/2011/cultura-y-emociones>.

FERRÁNDIZ, F.

2011 *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.

FLÓREZ CARLOS, A.

2011 “Hacia la construcción de una Universidad inclusiva”. *Inclusión social y equidad en la Educación Superior-ISSES*, n°9, (pp. 21-39).

FLÓREZ SILVA, F.

2010 “Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia: el programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba”. *Inclusión social y equidad en la Educación Superior-ISSES*, n° 9, (pp. 151-153).

FLÓREZ, S. Y BRAVO, M. J.

2013 “La educación en la población indígena: realidad o utopía”. *Revista Económica Supuestos*. http://revistasupuestos.uniandes.edu.co/?page_id=5473. s/n.

FOLEY, D.

2004 “El indígena silencioso como una producción cultural”, *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires: FFyL-UBA), núm. 19, (pp. 11-28).

FRANZÉ, A,

- 2002 *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social / Comunidad de Madrid.
- 2003 “Las formas escolares del extrañamiento: un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto multicultural”, en D. Poveda (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (pp. 99-137)
- 2007 “Antropología, educación y escuela: presentación”. *Revista de Antropología Social*, nº16, (pp. 7-20).
- 2008a “A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO”, en M. A. Jociles, M.A, A. Franzé (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-educativas de etnografía y educación*,. Madrid: Trotta. (pp. 260-274).
- 2008b “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”. *Revista de Educación*, nº345, (pp. 111-132).
- FRANZÉ, A; JOCILES, M.I y POVEDA, D.
- 2011 *Etnografías de la infancia y la adolescencia: posibilidades y retos*.
- FREIRE, O.
- 2010 *La maloca de los sabedores*. Josroz2002. Instituto René Guénon de Estudios Tradicionales.
- Recuperado de <http://www.reneguenon.net/OscarFreire/OFreireMalocaSabedores.html>
- FREIRE, P.
- 1921 *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- GALCERÁN, M.
- 2007 “Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo”. *Nómadas*, nº27, (pp. 64-97).
- GALCERÁN, M.
- 2007 “Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo”. *Nómadas*, nº27, (pp. 64-97).

GARCÍA SÁNCHEZ, B.

2007 *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

GARCÍA-CANCLINI, N.

1990 *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

1995 *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

2005 *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

GARCÍA, C. et al. (coords)

2009 *Escuela y Conflicto Armado*. México: Fundación Dos Mundos.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.

2007 “La construcción de las identidades”, *Cuestiones Pedagógicas*, n°18, (pp. 207-228).

GAZZOLA, A. L. y DIDRIKSON, A.

2008 *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Ministerio de Educación Nacional / Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

GEERTZ, C.

2003 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GENTILI, P.

2009 “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 49, (pp. 19-57)

GIDDENS, A.

1997 *Modernidad e identidad del Yo. El Yo en la sociedad contemporánea*.
Barcelona:
Península.

GIMÉNEZ, G.

2000 “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en REINA, Leticia (coord.), *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. México. Porrúa.

GOBERNACIÓN DE AMAZONAS

2001. Sitio web. http://www.amazonas.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx--1364491&x=1364434.

GONCALVEZ, D. Y FRANCO, F.

2009 “De la niñez como noción cultural a las pautas de crianza. Notas para una antropología de la educación inicial”. *Anuario Grhial*, n° 3, (pp. 69-104).

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A

2000 *Tesis para una Crítica de la singularidad cultural*. Barcelona: Serveí.

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A. SAN ROMÁN, T. Y GRAU, J.

2003 *Las relaciones de parentesco*. Barcelona: Bellaterra.

GONZÁLEZ JOVES, Á.

1992 *Cultura y educación: De la América oculta a Francisco de Paula Santander*.
Cúcuta: Cámara de Comercio de Cúcuta.

GONZÁLEZ, V.

2005 “El duelo migratorio”. *Revista de Trabajo Social*, n°7, (pp. 77-97).

GONZALES GUARDIOLA, M.D. y CARAVANTES GARCÍA, C.M.

2006 “Y sin embargo son ellas las que más hacen por la “Salud Intercultural”, en: FERNÁNDEZ, G. (coord.), *Salud e Interculturalidad en América Latina: antropología de la salud y crítica intercultural*, (pp. 305-316).

GONZÁLES, M.D. Y CARAVANTES, C.M.

2006 “Y sin embargo son ellas las que más hacen por la “Salud Intercultural”, en: FERNÁNDEZ, G. (coord.) *Salud e interculturalidad en América Latina: antropología de la salud y crítica intercultural*, Universidad de Castilla- La Mancha, (p.p. 305-316)

GONZÁLEZ PLITTY, M.E. Y GONZÁLEZ GÓMEZ, Y.

- 2012 “Inequidad educativa en estudiantes indígenas en Chile: el caso de las Mapuche”, en: PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, E-papers. (pp. 161-185)

GRIGNON, C. Y PASSERON, J-C.

- 1991 *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GRIMBER, L. Y GRIMBER, R.

- 1971 *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Kargieman.

GROS, C.

- 2012 *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAHN).

GUBER, R.

- 2001 *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

HALL, S.

- 1996 “Introducción. ¿Quién necesita identidad?”, en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 2003 “El espectáculo del “Otro””, en: Hall, Stuart (ed.) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: The Open University.
- <http://www.ram-wan.net/restrepo/hall/el%20espectaculo%20del%20otro.pdf>

HANSEN, J.F.

- 1979 *Sociocultural Perspectives on Human Learning. Foundations of Educational Anthropology*. Prospect Heights: Waveland Press.

HARRIS, M.

- 2007 *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.

HELLER, A.

- 1994 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península

HELG, A.

- 2004 “Constituciones y prácticas políticas de las minorías de origen africano, una comparación entre Colombia y Cuba”, en J. Arocha (comp.), *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (pp. 23-45)

HERNÁNDEZ DE ALBA, G.

1940. *Crónica del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. Bogotá: Editorial Centro.

HERNÁNDEZ, I.

- 2001 “Discriminación étnica y cultural. Algunas razones para meditar”, en: *Reunión de Expertas sobre Racismo y Género*. 4 de junio de 2001. CEPAL, Instituto Interamericano de Humanos. Santiago de Chile. s/n.

HERRERA, M. Y DÍAZ, C.

1938. “Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: La biblioteca aldeana de Colombia”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIII, n° 29-30, (pp.103-111).

HIGUITA LONDOÑO, S.

- 2006 “Tendencias de cobertura interna y formación docente en establecimientos educativos de comunidades indígenas de Antioquia 1996-2005”. *Ágora*, vol.6, n°2 (pp. 227-250).

HIRMAS READY, C.

- 2009 “Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, n°3(2), (pp. 91-108).

IWANSKA, A.

- 1972 “Purgatorio y utopía. Una aldea de los indígenas mazahuas”. *Setentas* 41. Sep.

JACKSON, J. E.

- 2003 “La crisis en Colombia: consecuencias para los pueblos indígenas”, en A. Camacho (ed.), *El conflicto colombiano y su impacto en los países andinos* Bogotá: Universidad de los Andes. (pp. 133-162).

JACKSON, P.

1992 *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JAMES, J. A. Y JIMÉNEZ, D.

2004 *Chamanismo. El otro hombre, la otra selva, el otro mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

JARAMILLO URIBE, J.

1964 “La población indígena de Colombia en el momento de la Conquista y sus transformaciones posteriores: primera parte”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, n°2(2), (pp. 239-293).

1980 “El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea”, en J. G. Cobo Borda et ál. (eds.), J. Jaramillo Uribe (dir.), *Manual de historia de Colombia*, vol. 3. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

1997. *Travesías por la historia: antología*. Bogotá: Presidencia de la República.

JOCILES, M. I.

2003 “Escuela, etnia y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos”, en D. Poveda (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (pp. 185-209)

2005/2006 “La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica”. *Revista de Antropología Portuguesa*, 22/23: (p.p. 9-40).

2006 “Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención”. *Gazeta de Antropología*, n° 22. Consultado en <http://hdl.handle.net/10481/7107>

2008 “Panorámica de la Antropología de la educación en España: Estado de la cuestión y recursos bibliográficos”, en M. I. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-educativas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

2005 “El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez”. *Avá. Revista de Antropología*, n°7, (pp. 1-25).

2000 “Trabajo de campo, emociones e interpretación”, en: Carmelo Lisón Tolosana (ed.) *Antropología: Horizontes interpretativos* Universidad de Granada. (pp. 109-152).

JOCILES, M. I.; FRANZÉ, A. (Eds.)

2008 “Presentación”, en *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-educativas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

KALMANOVITZ, S.

2007 “La educación en el siglo XX”. *El Espectador*, 14 de abril de 2007.

KALRA VARMA, M. et al.

2009 *Derecho a la educación de los afro-descendientes y pueblos indígenas en las Américas: Caminando hacia la Dignidad e Igualdad para todos y todas*. Informe preparado por el Centro de Derechos Humanos Robert F. Kennedy para la audiencia temática ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

KARDINER, A.

1945 *El individuo y su sociedad: la psicodinámica de la organización social*. México: Fondo de Cultura Económica.

KÖNIG, H-J.

1994. *En el camino hacia la nación: nacionalismo en proceso de formación del Estado y de la formación de la Nueva Granada, 1750 a 1856*. Bogotá: Banco de la República.

KORSTANJE, M.

2008 “Metodologías cuestionadas. Un enfoque crítico sobre el estudio del prejuicio encubierto”. *Entelequia Revista interdisciplinar*, n°6, (pp. 81-94). Recuperado de <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=06a05>

KOTTAK, C. P.

1999 *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Madrid: McGraw-Hill.

1997 *Antropología cultural. Un espejo para la humanidad*. Madrid. Mc Graw-Hill.

KREIMER, P. y ZABALA, J.

2007 “Producción de conocimientos científicos y problemas sociales en países en desarrollo”. *Nómaditas*, n°27, (pp.110-122).

LAGARDE, M.

1996 *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.

LAHIRE, B.

2008 “Un sociólogo en el aula. Objetos en juego y modalidades”. En: Jociles, MI, Franzé, A. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-educativas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

LEYRA, B.

2011 “Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora: *Deconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación*”, en M.JOCILES; D. POVEDA y A. FRANZÉ (coord.) *Etnografías de la infancia: Discursos, Prácticas y Campos de Acción*. Madrid: Catarata. (pp. 37- 59).

LENKERSDORF, C.

2007 “La maravilla de la lengua”, en: BERTELY BUSQUETS, M. (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. CIESAS. México.

LERMA, C. A.

2007 *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires: Flape.

LE BRETON, D.

1999 *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

LLANO ÁNGEL, Hernando

2009 “Las víctimas invisibles y el conflicto en Colombia”, en M. Muñoz y D. Bondía (eds.), *Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia* Barcelona: Huygens. (pp. 17-37).

LLINÁS, R. et al.

1998 *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

LOZANO, E.

- 1998 “La ciudad: ¿Un mapa nocturno para la comunicación?”, en M. C. Laverde y R. Reguillo (eds), *Mapas Nocturnos*, Bogotá: Siglo del Hombre. (pp. 167-179).

LYNCH, J.

2010. *Simón Bolívar*. Barcelona: Crítica.

MALINOWSKI, B.

- 1984 *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Sarpe.
1995. *Estudios de psicología primitiva. El complejo de Edipo*. Barcelona: Altaya.

MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C.

- 2000 “Interculturalidad” en: MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C. 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Comunidad de Madrid. Catarata.
<http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/Articuly Documentos/Clarificacion%20de%20conceptos/culMultIntr/INTERCULTURALIDAD.pdf>

MARINA, J. A.

- 2006 *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

MARTÍN-BARBERO, J.

- 1998 “Rastreando las raíces hermenéuticas del concepto de mediación”, en *Mapas nocturnos*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- 2000a “Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación”, en M. Moraña (ed.), *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina* Santiago: Cuarto Propio. (pp. 17-29).
- 2000b “Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 26. Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>
- 2002 *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación de la cultura*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- 2006 “Los laberintos urbanos del miedo”, en: PEREIRA, J.M., VILLADIEGO, M. (Coord.), *Entre miedos y goces*. Universidad Javeriana. Bogotá.

MARTÍN-BARBERO, J. Y OCHOA GAUTIER, A. M.

2001 “Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular”, en D. Mato (ed.), *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Clacso. (pp. 111-25).

MARTÍNEZ BOOM, A.

1986 *Escuela, Maestro y Métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NARODOWSKI, Mariano (Comps.)

1996. *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

MARTÍNEZ BOOM, A; CASTRO, J. O. Y NOGUERA, C.

1999 *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

MARTÍNEZ BOOM, A.

2004 *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

MARTÍNEZ, L.

2011 “Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: ‘no se animan a contar’. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza”, en: *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, n° 1, marzo-agosto, (73-88).

MARTÍNEZ, V. Y PÉREZ, O.

2006 “Educación de la afectividad y construcción identitaria”. Ponencia presentada en el XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Las Emociones y la Formación de la Identidad Humana. Universidad de Salamanca, Salamanca (noviembre de 2006).

MATO, D. (Ed.)

2001 *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Clacso.

MATO, D.

- 2007 “Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas”. *Nómadas*, 27: (74-84).
- 2010 “Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia”. *Nueva Sociedad*, n°227, (pp.102-119).
- 2011 “Universidades indígenas de América Latina: Logros problemas y desafíos”. *Antropologías del Sur. Revista Andaluza de Antropología*, 1: 63-85.

MAZABEL CUASQUER, M.

- 2011 “Políticas y experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia”, en D. Mato (coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Quito: IESALC-UNESCO.

MEAD, M.

1990. *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Buenos Aires: Paidós.

MEJÍA PIÑEROS, M. C.

- 1975 “Consideraciones sobre el problema de la deculturación indígena en Colombia”. *Revista de Antropología*, vol. 18, 1975. (pp. 305-319).

MELO, J. O.

- 2000 “Bibliotecas y educación”. *Leer y Releer*, n°24. S/p.

<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/360/1/BibliotecasEducacion.pdf>

MERINO, D. Y RUIZ, C.

- 2006 “Estereotipos Étnicos y Emociones: Implicaciones Educativas”. Ponencia presentada para el XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Las Emociones y la Formación de la Identidad Humana. Salamanca: Universidad de Salamanca (noviembre de 2006).

MERLEAU-PONTY, M.

- 1993 *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta.

MIGNOLO, W. (coord.)

2004 Modernidades coloniales. Otros pasados, historias presentes. México.El colegio de México.

MILLÁN, M.

2012 “Políticas de Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrodescendientes en Argentina”, en: MATO, DANIEL (Coord) *Educación Superior indígena y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, IESALC-UNESCO.

MINISTERIO DE CULTURA

2013 *Dossier para la representación de Colombia en el Smithsonian Folklife Festival*. Washington, EE.UU. Resumen ejecutivo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

1996 “Plan Decenal de Educación, 1996-2005”. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

2001 “Educación Misional Contratada: educación pública en zonas apartadas”. *Al Tablero*, 10. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87721.html>.

2005a Censo General.

2005b “La educación superior para grupos étnicos colombianos”. Primer Foro Internacional de Educación Inclusiva.

2006 “Plan Decenal de Educación, 2006–2016”. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/VERSION_FINAL_P_NDE_INTERACTIVA.pdf.

MEDRANO, M.

2011 *Las malocas*. Dirección de Poblaciones, Ministerio de Cultura. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Malocas%20Web.pdf>.

MOLANO, A. Y VERA, C.

1982 *Evolución de la política educativa en el siglo XX. 1900-1958*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MOLINA-BETANCUR, C. M.

2012 “La autonomía educativa indígena en Colombia”. *Universitas*, n°124, (pp. 261-292)

MOSCOSO, M. F.

2008 “Subjetividades infantiles, migración y escuela”. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, n°31, (pp. 131-144).

MORAÑA, M. (Ed.)

2000 *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina. El desafío de los estudios culturales*. Santiago: Cuarto Propio.

MUÑOZ GARCÍA, H.

2011 “La universidad mexicana en el escenario global”, *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII. 2011 UNAM. (pp. 21- 33)

MUÑOZ, M. R.

2009 “La minga indígena y popular: resistencia y dignidad ante la invisibilidad y la negación”, en M. R. Muñoz (ed.), *Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia*. Barcelona: Huygens. (pp. 145-175).

NAVARRETE, D.

2009 “Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México en experiencias de inclusión en América Latina”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior-ISSES*, n°6, (pp. 13-23).

NIVÓN BOLÁN, A.

2012 “Formación de educadores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México”, en: PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, E-papers. (pp. 43-74).

NOVARO, G. BORTON, L. DIEZ, M.L. Y HECHT, A.C.

2008 “Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.13 no.36, (p.p. 173-201).

OCAMPO, J. A. (Comp.)

2007. *Historia económica de Colombia*. Bogotá: Planeta / Fedesarrollo.

OESTERREICHER, W. Y SCHMIDT-RIESE, R. (Eds.)

2010 *Esplendores y miserias de la evangelización de América. Antecedentes europeos y alteridad indígena*. Berlin: Gruyter.

OGBU, J. U.

1982 “Cultural Discontinuities and Schooling”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 13, n°4. (Pp. 290 -307).

ONIC; CRIC; IESALC; UNESCO

2004 “Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia”, en: *Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean*, (pp.1-110). Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139947s.pdf>

ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA DE COLOMBIA (ONIC)

1997 “Diagnóstico sobre la actual situación territorial de los pueblos indígenas de Colombia”. Recuperado de www.etniasdecolombia.org/.../diagn_stico-territorial-pueblos-ind_genas

ORTEGA, J.

1980 Identidad y cultura en el Perú. *Cuadernos Políticos*, n° 24, (pp.78-87).

ORTÍZ, R.

2000 “Diversidad cultural y cosmopolitismo”, en M. Moraña (ed.), *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina* Santiago: Cuarto Propio. (pp. 43-54).

OSUNA NEVADO, C.

2012 “En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica”. *Revista de Educación*, 358, mayo-agosto 2012, (pp. 38-58).

PACHECO Y TISNÉS

1975 *Historia Eclesiástica: La consolidación de la Iglesia, siglo XVII*. Bogotá: Lerner.

PACHÓN, X.

1987 “Paéz”. En: PINEDA, R. (comp.), *Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología / Ministerio de Educación Nacional. (pp. 217-233).

2000 “Los Nasa o la gente Páez”. En: *Geografía Humana de Colombia. Región Andina Central*. Tomo IV, vol. II, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. Bogotá: Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel.

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geohum2/nasa1.htm>

Consulta: 26/10/2014

PÁEZ MORALES, G.

2006 *Familia, Infancia y Sociedad en la Colonia Neogranadina: Estudio sociológico*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

PALACIOS, M. Y SAFFORD, F.

2005 *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida, su historia*. Bogotá: Norma.

PALADINO, M.

2010 “Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones”, en: *Desacatos*, núm. 33, mayo-agosto 2010, (pp. 67-84).

PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (comp.)

2011 *La escolarización en os pueblos indígenas americanos: impactos y desafíos*. Quito: Abya-Yala.

PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (org.)

2012 *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro: E-papers.

PALADINO, M.

2012 “Situación de los pueblos indígenas argentinos en la Educación Superior. Datos de una primera aproximación”, en: PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, E-papers. (226-260)

PANCHO AQUITE, A. et al.

2005 *Educación superior indígena en Colombia. Una respuesta de futuro y esperanza*. Informe IESALC-UNESCO-ONIC-CRIC. Cali: Universidad San Buenaventura.

PARADAISE, R.

1991 “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación”. *Infancia y aprendizaje*, n° 55, (pp.73-85).

PARELLA RUBIO, S.

2003 *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. España: Anthropos..

PATÍÑO, J.

2002 *La Iglesia en América Latina: una mirada histórica al proceso evangelizador eclesial en el continente de la esperanza*. Bogotá: Sociedad de San Pablo.

PAZOS, Á.

2004 “Narrativa y subjetividad. A propósito de Lisa una ‘niña española’”. *Revista de Antropología Social*, n°13. (pp. 49-96).

2005 “El otro como sí mismo. Observaciones antropológicas sobre las tecnologías de la subjetividad”. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*. Noviembre-diciembre 2005, s/p. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62309912>.

PEDONE, C.

2006 *Estrategias migratorias y poder. Tú siempre jalas a los tuyos*. Quito: Abya-Yala.

PEREIRA, J.M., VILLADIEGO, M. (Coord.)

2006 *Entre miedos y goces*. Bogotá: Universidad Javeriana.

PÉREZ-AGOTE, A.

1997 “La identidad de los vascos del Carabelas”, en: PÉREZ-AGOTE, A. AZCONA, J. GURRUTXAGA, A. *Mantener la identidad. Los vascos del río Carabelas*. Universidad del País Vasco. Bilbao. (pp. 131-169).

PEREZ GÓMEZ, A. I. y GIMENO SACRISTAN, J.

2008 *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

PÉREZ RUIZ, M. L.

- 2003 “El estudio de las relaciones interétnicas en la antropología mexicana”, en: VALENZUELA ARCE, J. Manuel, (coord.) Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

PINEDA, R.

- 1987 “A manera de prólogo”, en Instituto Colombiano de Antropología, *Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología (ICANH) / Ministerio de Educación Nacional,
- 1987 “Witoto”. En: PINEDA, Roberto. 1987 (comp.). *Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología / Ministerio de Educación Nacional.
- 2003 “La casa Arana en el Putumayo”. *Credencial Historia*, 160. Consultado en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/abril2003/1raro.htm>.

PINZÓN, C.

- 2004 “Las prácticas chamánicas y el paradigma ecológico”, en J. A. Jaimes y D. Jiménez, *Chamanismo. El otro hombre, la otra selva, el otro mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).

PILLIMUE, D.

- 2014 *El acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior. Una apuesta de futuro*. Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

PIZARRO, C.

- 2006 “Tras las huellas de la identidad en los relatos locales sobre el pasado”. *Cuadernos de Antropología Social*, n°24 (pp. 113-130).

PORTELLI, A.

- 1989 Historia y memoria: La muerte de Luigi Trastulli. *Historia y Fuente Oral*, n°1, (pp. 5-32)

POULANTZAS, N.

- 2007 *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. México: Siglo XXI.

POVEDA, D. (Coord.)

- 2003 “Los retos de una mirada etnográfica a la diversidad cultural en la educación española”: En: POVEDA, D. (Coord). *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. (pp. 9- 30).

POVEDA, David

- 2001 “La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela”. *Gazeta de Antropología*, 17. Artículo 31. S/n. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html

PRIMER ENCUENTRO DISTRITAL DE JÓVENES INDÍGENAS
UNIVERSITARIOS.

- 2013 “Papel en los espacios universitarios” Universidad Nacional. (pp.1-6).

QUIJANO, A.

- 2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en E. Lander (ed.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. (pp. 201-245).

RAMA, C.

- 2005 “La cuestión indígena en América Latina”, en P. Aquite et al., *Educación superior indígena en Colombia*. Cali: IESALC-UNESCO-CRIC.

REBOLLO, M. Á. Y HORNILLO, I.

- 2010 “Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos. Discursos y conflictos emocionales”. *Revista de Educación*, n° 353, (pp. 235- 263).

REGALÍA, M. Y MOSCOSO, J.

- 2012 “Un análisis crítico y propositivo de la universidad colombiana a la luz de las experiencias europeas”. *Vínculos*, n°1, (pp. 157-164).

REPÚBLICA DE COLOMBIA

- 1992 Ley 30 de diciembre de 1992. http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_Ley30_1992.pdf.

REYNAGA FARFÁN, G.

- 2012 “Los pueblos indígenas en la educación superior. Experiencia de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho - Perú”, en: PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, E-papers. (pp. 188- 206).

RIBEIRO, D.

- 1975 *Fronteras indígenas de la civilización*. México: Siglo XXI.

RICOEUR, P.

- 1985 *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Docencia.
- 1996 *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

RÍOS, A.

2004. “Forerunners: Introduction”, en: A. del Sarto, A. Ríos, A. Trigo (eds.), *The Latin American Cultural Studies Reader*. Durham: Duke University Press. (pp. 14-34).

ROCHA VIVAS, M. (ed.)

- 2009 *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la universidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

RODRÍGUEZ ZEPEDA, J.

- 2006 *Un marco teórico para la discriminación*. México: Colección Estudios.

ROFFO, A.

- 2006 “Entrevista a Bernard Lahire, sociólogo. En los sectores populares no se lee poco ni sin interés”. *Clarín*, 2006.
- <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2006/07/30/z-03815.htm>

ROMERO JELDRES, M.

- 2011 Prólogo “Hacia la construcción de una Universidad inclusiva”. *Inclusión social y equidad en la Educación Superior-ISSES*, n°09, (pp.21-39).

ROSALDO, R.

2000 *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Abya-Yala.

ROJAS CURIEUX, J.

1999 “La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer”. *Revista Colombia Internacional*, n° 46, (5-59).

ROJAS, A. Y CASTILLO, E.

2005 *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

ROJAS, T.

1999 “La etnoeducación en Colombia: Un trecho andado y un largo camino por recorrer”. *Colombia Internacional*, n°4, (pp. 45-59).

RUÍZ, J.

1975 *Encomienda y mita en Nueva Granada en el siglo XVII*. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

RUBIN, G.

1986 “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”. *Nueva Antropología*, vol. VIII, N° 30, México.

SÁNCHEZ BOTERO, E.

2009 *Los pueblos indígenas de Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: UNICEF.

SÁNCHEZ I PERIS, F.

2006 “Algunos apuntes sobre el efecto emocional del castigo”. Ponencia presentada para el XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Las Emociones y la Formación de la Identidad Humana. Salamanca: Universidad de Salamanca (noviembre de 2006).

SÁNCHEZ PARGA, J.

2004 *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Docutech.

SANZ HERNÁNDEZ, M. A.

- 2005 “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”. *Asclepio*, n°57 (1), (pp.99-115).

SECRETARÍA DISTRITAL DE PLANEACIÓN

- 2014 *Información para la toma de decisiones. Reloj de población*
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/>
Estadisas/RelojDePoblacion 08/09/2014.

SILVA, A.

- 2006 *Imaginario urbano*. Bogotá: Arango Editores.

SPINDLER, G.

- 1993 “La transmisión de la cultura”, en H. Velasco, F.J. García, y Á. Díaz (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* Madrid: Trotta. (pp. 205-242).

SOLANO DE LAS AGUAS, S. Y FLÓREZ, R.

- 2011 *Infancia de la Nación. Colombia en el primer siglo de la República*. Cartagena de Indias: Pluma de Mompox.

SUÁREZ, N.

- 2008 *Educación. Condición de humanización*. Manizales: Universidad de Caldas.

SZULC, A.

- 2011 ““Esas son cosas de chicos”: disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén.” En: Jociles, M. I. Franzé, A. y Poveda, D. (eds.) *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata. (pp. 79-110).
[file:///C:/Users/User/Downloads/ETNOGRAFIAS_DE_LA_INFANCIA_\(BALLESTIN_CHAPTER_5\)-libre.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ETNOGRAFIAS_DE_LA_INFANCIA_(BALLESTIN_CHAPTER_5)-libre.pdf)

SZULC, A.

- 2006 “Antropología de la niñez: de la omisión a las culturas infantiles”. En: Wilde y Schamber (2006) (comp.) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Argentina: Paradigma indical. (pp. 26-50).

TAIPE, N.

- 2004 “Los mitos. Consensos, aproximaciones y distanciamientos teóricos”. *Gazeta de Antropología*, n°20, artículo 16. S/p. Versión HTML.
http://www.ugr.es/~pwlac/G20_16NestorGodofredo_Taipe_Campos.html

TAUREL, R. M.

- 1853 *Colección de obras selectas del clero contemporáneo del Perú*. Tomo I.
París: Librería de A. Mézin.

TAUSSIG, M.

- 2002 *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje: Un estudio sobre el terror y la curación*. Bogotá: Norma.

TÉLLEZ, A.

- 2013 “En análisis de la adolescencia desde la Antropología y la perspectiva de Género”, *INTERACCÖES*, n° 25, (pp. 52-73).

THOMPSON, J.

2002. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

THURNER, M.

- 2003 “Los indios y las repúblicas entre 1830-1880”, en J. Maiguashca (ed.), *Historia de América Andina 5: Creación de las repúblicas y formación de la nación*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. (pp. 181-182).

TORRES, J.

- 1983 “Castas, Estamentos y Clases en Colombia”. *Revista Huellas*, n°4 (8), (pp.4-9).

TOURAINÉ, A.

- 1993 *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.

TRAHAR, S.

2010. “La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 14 (pp. 49-62).

TURNER, V.

- 1998 *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- URRUTIA, M.
- 1976 “La educación y la economía colombiana”. *Revista Banco de la República, Separata*, diciembre 1976.
- VARESE, S.
- 1986 “Multietnicidad y construcción hegemónica: proyectos indios y futuro global”, en *Los indios ante la nueva invasión*. México: Nueva Imagen.
- VÁSQUEZ DE RUIZ, B.
- 2000 “Guambiano algunos aspectos sobre morfología nominal”. En: *Lenguas indígenas de Colombia. Instituto Caro y Cuervo*. Bogotá. (pp. 155-167).
- VELASCO, H. Y DÍAZ DE RADA, Á.
- 1997 *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- VÉLEZ, C.
- 2008 “Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador”. *Educación y Pedagogía*, n°20 (52), (103-112).
- VERGARA GONZÁLES, O.
- 1987 “Guajiros”, en R. Pineda (comp.), *Introducción a la Colombia Amerindia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología / Ministerio de Educación Nacional.
- VERGARA Y VERGARA, J. M.
- 1958 *Historia de la Literatura en la Nueva Granada. Desde la conquista hasta la independencia (1538-1820)*. Tomo II. Bogotá: ABC.
- VILLA, W. Y HOUGHTON, J.
- 2004 *Violencia política contra los pueblos indígenas en Colombia*. Bogotá: CECOIN-OIA-IWGIA.
- VILLASANTE LLERENA,
- 2012 “La experiencia del Programa de Acción Afirmativa Hatun Ñan en universidad peruana”, en: PALADINO, M. y GARCÍA, S.M. (orgs.), *Caminos hacia la*

educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile. Río de Janeiro, E-papers. (pp. 98-116).

WALSH, C.

2002 “Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico”. *ICCI-RIMAI*, año 4, n°36, marzo 2002, s/n. Consultado en:

<http://icci.nativeweb.org/boletin/36/walsh.html>

2006 “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”, en C. Walsh, A. García Linera, W. Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial del Signo.

2007 “Interculturalidad, colonialidad y educación”. *Educación y Pedagogía*, n°19, (48), (pp. 26-35).

WALSH, C. SCHWY, F. Y CASTRO-GÓMEZ, S. (eds.)

2002 *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Abya-Yala.

WARNIER, J-P.

2002 *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

WEISE VARGAS, C.

2004 “Educación Superior y poblaciones indígenas en Bolivia.” Reporte: Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Cochabamba: IESALC-UNESCO.

WUEST SILVA, M. T. (coord.)

1995 *Educación, cultura y procesos sociales*. Consejo mexicano de investigación educativa. UNAM. México.

WIESNER GRACIA, Luis Eduardo

2000 “Etnografía Muisca. El Resguardo de Cota”. En: *Geografía Humana de Colombia. Región Andina Central*. Tomo IV, vol. II, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. Bogotá: Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel. Consulta: 26/10/2014

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geohum2/nasa1.htm>

WILLIAMS, R.

1980 “Teoría cultural”. En: *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península.
http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/williams2.pdf S/n.

WIEVIORKA, M.

1992 *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

YOUNES, D.

2004 *Panorama de las reformas del Estado y de la administración pública*. Bogotá: Universidad del Rosario.

YÚDICE, G.

2002 *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

ZAFFARONI, A. Y GUAYMÁS, Á.

2011 “Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior-ISSES*, n°9, (pp.99-118).

ZAMORA, E.

1998 “Los Rodríguez: una familia de la frontera colombo-venezolana”, en T. Lulle, Thierry; P. Vargas, L. Zamudio (cords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, vol. 2. Barcelona: Anthropos.

ZULUAGA GARCÉS, O. L.

2010 “Las escuelas normales en Colombia”. *Educación y Pedagogía*, n° 12 y 13, (pp. 263-278).

Archivos y artículos de prensa

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN DE COLOMBIA

1997a Título Diez y Nueve, de los Tribunales del Santo Oficio de la Inquisición, y sus Ministros”, en *Documentos que hicieron un país*. Bogotá: Presidencia de la República.

1997b “Relación del Estado del Nuevo Reino de Granada. Que hace el Excmo. Señor Don Manuel De Guirior. Al Excmo. Señor Don Manuel Antonio Flórez-Año de

1776”, en Documentos que hicieron un país. Bogotá: Presidencia de la República.

Antídoto Contra los Males de Colombia [Bogotá, 1828]

El Eco de Antioquia [Medellín, 1822]

Gaceta de Colombia [Bogotá, 1822]